

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento
Profissional na Avaliação de Desempenho Docente:
Perceções de Avaliadores e Avaliados

Paula Gracinda
Arnaud Monteiro Dias

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



PAULA GRACINDA ARNAUD MONTEIRO DIAS

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientada pelo Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e pela Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz-Rebello e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

junho/2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



C

FPCEUC

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PAULA GRACINDA ARNAUD MONTEIRO DIAS

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor

Orientadores

Prof. Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Prof^a. Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz-Rebello

Coimbra, junho/2018

Imagem da capa construída a partir dos seguintes endereços: <https://www.fotosearch.com.br/CSP957/k9578237/> e <https://www.pinterest.co.uk/pin/573153490049419094/>

À memória
dos meus pais
Fernanda Arnaud
e
Augusto Jacinto Monteiro

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras são dirigidas, ao Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e à Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz-Rebello por terem acedido a orientar esta investigação e contribuído com o seu muito saber e mestria para que a mesma fosse uma realidade. O meu muito obrigada.

De seguida, uma palavra de agradecimento aos senhores diretores e professores dos dois agrupamentos, que desde o primeiro momento abriram as portas das suas escolas e participaram de forma muito empenhada nas várias fases de recolha de dados.

À Paula Cruz, o meu muito obrigada por todo o apoio e disponibilidade para me ajudar. O seu empenho foi determinante na recolha de dados.

Quero deixar uma palavra de agradecimento, carinho e de grande amizade às minhas amigas Judite Fernandes, Érica Lopes e Joana Sousa que muito estimo e que estão sempre prontas a ouvir-me e a ajudar-me nestas minhas caminhadas...

Por último, as minhas palavras são dirigidas ao meu marido e filhos, pela paciência que tiveram em me apoiar e por acreditarem sempre em mim, bem como, pelo tempo em que não estive presente nem partilhei o seu dia-a-dia. São, sem dúvida, a minha fonte de vida e de acreditar que vale a pena lutar...

A todos os que de forma direta ou indireta estiveram presentes ao longo desta investigação, o meu bem-haja.

Resumo

A supervisão pedagógica tem vindo a constituir-se como uma estratégia de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pelo que deverá ser implementada ao longo de toda a carreira profissional e interiorizada como uma metodologia de trabalho que incentiva à (auto)crítica, desocultação de constrangimentos e (re)construção individual e coletiva da profissionalidade docente, ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória.

Por outro lado, no contexto da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), a vertente supervisiva parece estar desvalorizada, ou por vezes até mesmo ausente, não existindo consenso relativamente aos seus contributos para a construção do saber e para a melhoria do desempenho dos professores. A ADD tem-se constituído como uma prática social complexa, conflituosa e com repercussões no dia-a-dia das organizações educativas. No entanto, não deve ser entendida como uma ameaça e um constrangimento para os professores, mas antes ser encarada como um desafio e uma mais-valia tanto para estes como para as escolas, uma vez que poderá constituir uma forma de garantir a qualidade do serviço educativo com reflexos na otimização das aprendizagens dos alunos.

Preocupados com os desafios e dilemas que integram esta problemática da supervisão pedagógica em contexto de ADD, propusemo-nos compreender qual a perceção dos professores sobre o atual modelo de ADD, indagando também até que ponto este enfatiza a vertente de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional.

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos, numa primeira fase, a entrevista semiestruturada (aplicada a quatro avaliadores internos, quatro avaliadores externos e quatro avaliados sujeitos à observação de aulas), seguindo-se a aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 321 professores da educação pré-escolar ao ensino secundário.

Constatou-se, com base nos dados recolhidos que a supervisão pedagógica, a ADD e a observação de aulas não se desenvolveram de acordo com os referenciais teóricos, prevalecendo uma lógica mais sumativa e classificativa em detrimento da lógica formativa, de reflexão e apoio. Os professores consideram que o atual modelo de

ADD está muito aquém do que era espectável no tocante ao seu contributo para a melhoria do seu desempenho docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional. As práticas de supervisão pedagógica, no atual modelo de ADD, são muito escassas e inconsequentes, dependendo muito do perfil e competências dos interlocutores no processo de supervisão-avaliação. Por outro lado, consideram também que a observação de aulas é pertinente e necessária, mas deverá estar inserida num projeto global da escola para a melhoria e incluir o ciclo de supervisão pedagógica com vista a promover o trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado, bem como privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática. Nesse sentido, o processo supervisivo-avaliativo não deve ser uma prática casual e inconsequente, mas antes um processo colaborativo, orientado para o desenvolvimento, para a transformação e para a melhoria da Escola e de todos os que nela diariamente trabalham: professores e alunos.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente, supervisão pedagógica, observação de aulas, desenvolvimento profissional.

Abstract

Pedagogical supervision has become a strategy to promote the personal and professional development of teachers, and should be implemented throughout the professional and internalized career as a work methodology that encourages (self) criticism, unveiling of constraints and (re) individual and collective construction of teaching professionalism, at the service of a transformative and emancipatory education.

On the other hand, in the context of Teachers' Performance Evaluation (ADD), the supervision aspect seems to be undervalued, or sometimes even absent, and there is no consensus regarding its contribution to building knowledge and improving teachers' performance. The ADD has become a complex and conflictive social practice with repercussions in the day-to-day of educational organizations. However, it should not be seen as a threat and a constraint on teachers, but rather should be seen as a challenge and an added value for both Schools and teachers, as it can be seen as a way of guaranteeing quality of the educational service with reflexes in the optimization of students' learning.

Concerned about the challenges and dilemmas that are part of this problem of pedagogical supervision in the context of ADD, we purpose to understand what the lack of teachers on the current model of ADD asking to what extent this also emphasizes the pedagogical supervision and contributes to professional development.

As a data collection instrument we used, in a first phase, the semi-structured interview (applied to four internal evaluators, four external evaluators and four evaluated subject to the observation of classes), followed by the application of a questionnaire survey to a sample of 345 teachers from pre-school to secondary education, having responded to 321 teachers, which corresponds to a rate of return of 93%.

Based on the data collected, it was observed that supervision, ADD and the observation of classes did not develop according to the theoretical framework, with a more summative and classifying logic prevailing to the detriment of the formative logic, reflection and support. Teachers consider that the current model of ADD is far short of what was expected in terms of their contribution to improving their teaching performance and, at the same time, to professional development. Pedagogical

supervision practices, in the current ADD model, are very scarce and inconsequential, depending a lot on the profile and competencies of the interlocutors in the supervision-evaluation process. On the other hand, they also consider that the observation of lessons is pertinent and necessary, but should be part of an overall project of the school for improvement and include the cycle of pedagogical supervision with a view to promoting collaborative work between evaluator-evaluated, as well as privileging self-assessment and self-reflection about practice. In this sense, the supervising-evaluative process should not be a casual and inconsequential practice, but rather a collaborative, development-oriented process for the transformation and improvement of the School and of all those who work on it daily: teachers and students.

Keywords: performance evaluation, pedagogical supervision, classroom observation, professional development.

Résumé

La supervision pédagogique est devenue une stratégie pour encourager le développement personnel et professionnel des enseignants, et devra être mise en cours tout au long de la carrière professionnelle et intériorisée comme une méthodologie de travail qui encourage l' (auto) critique, le dévoilement des contraintes et la (ré) construction individuelle et collective du professionnalisme des professeurs, au service d'une éducation transformatrice et émancipatrice.

D'un autre côté, dans le contexte de l'Évaluation de l'Activité des Enseignants (EAE), l'aspect de la supervision semble être sous-évalué, voire absente, et il n'y a pas de consensus sur sa contribution au renforcement des connaissances et au perfectionnement de la productivité des enseignants. L'EAE est devenue une pratique sociale complexe et conflictuelle ayant des conséquences dans la vie quotidienne des organisations éducatives. Cependant, elle ne doit pas être considérée comme une menace et une contrainte pour les enseignants, mais plutôt comme un défi et un bénéfice soit pour les écoles soit pour les professeurs, car elle peut être considérée comme un moyen d'assurer la qualité du service éducatif ayant des effets sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Soucieux des défis et des dilemmes qui comprennent ce problème de supervision pédagogique dans le contexte de l'EAE, nous proposons de comprendre la perception des enseignants sur le modèle actuel d'EAE et aussi dans quelle mesure celui-ci met l'accent sur l'aspect de la supervision pédagogique et participe au développement professionnel.

En tant qu'instrument de collecte de données, nous avons utilisé, dans une première phase, l'entretien semi-structuré (appliqué à quatre évaluateurs internes, quatre évaluateurs externes et quatre évalués qui ont subi l'observation de classes), suivi d'une enquête par questionnaire auprès d'un groupe de professeurs de l'enseignement préscolaire à l'enseignement secondaire, ayant répondu 321 professeurs, ce qui correspond à 93% des enquis.

À travers les données collectées, nous avons vérifié que la supervision, l'EAE et l'observation de classes ne se sont pas développées selon le cadre théorique, avec une

logique plutôt sommative et classificatrice prévalant sur la logique formative, de réflexion et d'appui. Les enseignants regardent le modèle actuel d'EAE comme très défaillant sur ce qu'ils attendaient de son apport à l'amélioration de leur travail pédagogique et, en même temps, au développement professionnel. Les pratiques de supervision pédagogique, dans le modèle actuel d'EAE, sont très rares et sans conséquence, étant très subordonnées au profil et aux compétences des interlocuteurs dans le processus supervision-évaluation. D'autre part, ils considèrent également que l'observation de classe est importante et nécessaire, mais elle devra faire partie d'un projet global de progrès de l'école et impliquer le période de supervision pédagogique en vue d'encourager le travail collaboratif évaluateur-évalué, ainsi que favoriser l'auto-évaluation et l'autoréflexion sur la pratique. Alors, le processus supervision-évaluation ne doit pas être une pratique occasionnelle et inconséquente, mais plutôt un processus collaboratif orienté vers le développement, vers la transformation et l'amélioration de l'École et de tous ceux qui y travaillent quotidiennement: enseignants et élèves.

Mots-clés: évaluation de l'activité des enseignants, supervision pédagogique, observation de classe, développement professionnel.

Índice

Introdução	1
PARTE I	5
Enquadramento Teórico	5
CAPÍTULO 1 – Supervisão pedagógica, colaboração docente e desenvolvimento profissional em contexto educativo: (Des)articulação na construção do saber profissional	7
1.1 Desenvolvimento profissional e colaboração entre dos professores: Compreender o seu significado ao longo da sua atividade profissional	7
1.1.1 Desenvolvimento profissional docente: Do conceito à ação	7
1.1.2 Trabalho docente e cultura profissional	14
1.1.3 Etapas ou ciclos de desenvolvimento profissional e sua repercussão na ação educativa	23
1.1.4 Aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional: Da conceção à implementação	31
1.2. Supervisão pedagógica: Do conceito à sua influência nos processos de construção do saber e do desenvolvimento profissional	38
1.2.1 Supervisão pedagógica: Evolução do conceito e finalidades	38
1.2.2 Cenários de supervisão pedagógica ao serviço da (re)construção da aprendizagem profissional	44
1.2.3 Supervisão clínica e reflexiva no cenário de (re)qualificação de professores	48
1.2.4 A supervisão como processo colaborativo promotor do desenvolvimento profissional	55
CAPÍTULO 2 - Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e desenvolvimento profissional: Tensões e desafios	65
2.1 Modelos de avaliação do desempenho no contexto internacional	66
2.2 O sistema de ADD em Portugal: Avanços e recuos	89
2.3 Dimensão formativa e sumativa da ADD: A relação supervisão-avaliação.	97
2.4 Desenvolvimento profissional no âmbito da ADD	103

2.4.1 Observação de aulas em contexto supervisiivo: Princípios e finalidades.....	111
2.4.2 Professor(es) avaliador(es) como supervisores pedagógicos ou prestadores de contas	117
2.4.3 (Des)Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de ADD	124
2.5 Supervisão pedagógica e ADD: Conceitos (des)articulados ao serviço do desenvolvimento profissional	128
2.6 A dimensão ética, moral e deontológica no processo de ADD	133
CAPÍTULO 3 – A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal nos últimos anos: Da legislação à investigação	141
3.1 Primeiro ciclo avaliativo (2007-2009).....	142
3.2 Segundo ciclo avaliativo (2009-2011).....	147
3.3 Terceiro ciclo avaliativo (2011-2015)	150
3.4 Análise comparativa dos três ciclos avaliativos: Ponto de situação ...	155
3.5 Estudos em Portugal no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente: Ponto de situação	160
PARTE II	175
Estudos Empíricos	175
CAPÍTULO 4 – Metodologia de investigação	177
4.1 Objetivos do estudo	178
4.2 Opções metodológicas	180
4.3 Participantes.....	182
4.4 Instrumentos	184
4.4.1 Inquérito por entrevista.....	184
4.4.2 Inquérito por questionário.....	192
4.5 Procedimentos de recolha e análise de dados	199
4.5.1 Procedimentos na recolha e análise das entrevistas.....	199
4.5.2 Procedimentos de recolha e tratamento dos inquéritos por questionário	205
4.5.3 Comparação de dados	210
4.6 A credibilidade e a validade da investigação.....	212
CAPÍTULO 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	217
5.1 Apresentação e análise interpretativa das entrevistas	217

5.1.1 Caraterização dos sujeitos entrevistados.....	220
5.1.2 Análise de conteúdo das entrevistas	223
5.2 Apresentação e análise interpretativa dos questionários	281
5.2.1 Caraterização da amostra	281
5.2.2 Análise psicométrica da escala	295
5.2.3 Estatística descritiva	309
5.2.4 Relação entre os fatores da escala e variáveis de caraterização profissional	327
5.3 Discussão e comparação dos resultados obtidos através dos dois instrumentos de recolha de informação	341
Conclusões	357
Bibliografia	367

Índice de Quadros

Quadro 1: Princípios orientadores do desenvolvimento profissional, segundo Marcelo (2009).	9
Quadro 2: Fatores promotores do desenvolvimento profissional dos professores	10
Quadro 3: Fatores inibidores do desenvolvimento profissional dos professores	10
Quadro 4: Formas de individualismo docente segundo Hargreaves	18
Quadro 5: Princípios da cultura de balcanização segundo vários autores	19
Quadro 6: Princípios da cultura de colegialidade forçada segundo Hargreaves	20
Quadro 7: Contributos da colegialidade docente.....	22
Quadro 8: Resumo dos três períodos tradicionais do ciclo de vida dos professores	25
Quadro 9: Resumo das aprendizagens adquiridas pelos professores ao longo da vida..	35
Quadro 10: Resumo dos modelos de desenvolvimento profissional.....	37
Quadro 11: Caraterísticas da supervisão, segundo Oliveira-Formosinho (2002b).....	42
Quadro 12: Funções da supervisão, segundo Garmston et al (2002).	43
Quadro 13: Cenários de supervisão pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2010)....	45
Quadro 14: Pressupostos a contemplar na observação interpares	50
Quadro 15: Contributos do trabalho colaborativo nas escolas	59
Quadro 16: Síntese dos modelos de ADD a nível internacional	87
Quadro 17: Alterações à ADD através do Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de junho	95

Quadro 18: Princípios orientadores da prática supervisiva – avaliativa.....	100
Quadro 19: Elementos-chave de uma avaliação de qualidade	100
Quadro 20: Dimensões fundamentais do desenvolvimento do professor.....	107
Quadro 21: Princípios subjacentes ao desenvolvimento profissional	108
Quadro 22: Algumas finalidades da observação de aulas	114
Quadro 23: Características do processo de observação de aulas.....	114
Quadro 24: Orientações para as observações de caráter formal e informal	115
Quadro 25: Fases do ciclo de observação de aulas.....	116
Quadro 26: Supervisão e avaliação: O que as distingue.....	118
Quadro 27: Características do supervisor.....	119
Quadro 28: Funções do supervisor e do professor durante o ciclo de observação	120
Quadro 29: Agentes, objetivos e quadro de referência da avaliação na supervisão	127
Quadro 30: Importância da supervisão entre pares segundo Alarcão e Roldão (2008)	131
Quadro 31: Deveres entre avaliador e avaliado no processo de ADD	139
Quadro 32: Alterações propostas ao sistema de ADD	143
Quadro 33: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro	145
Quadro 34: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho	149
Quadro 35: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.....	153
Quadro 36: Propostas do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro	154
Quadro 37: Avaliação de desempenho: Cronograma dos ciclos avaliativos.....	156
Quadro 38: Avaliação de desempenho: Elementos de referência da avaliação	157
Quadro 39: Publicações e foco de investigação	161
Quadro 40: Descrição de alguns trabalhos publicados.....	163
Quadro 41: Fases do trabalho empírico desenvolvido.....	212
Quadro 42: Sistema de categorias e subcategorias para cada bloco temático	218
Quadro 43: Caracterização dos sujeitos entrevistados (dados pessoais/tempo de serviço)	220
Quadro 44: Caracterização dos sujeitos entrevistados (dados curriculares/profissionais)	221
Quadro 45: Caracterização do atual modelo: Percepção sobre o atual modelo de ADD .	223
Quadro 46: Caracterização do atual modelo: Pertinência e uso dos documentos da ADD	226
Quadro 47: Caracterização do atual modelo: Implementação da ADD no Agrupamento	228

Quadro 48: Posicionamento face ao atual modelo: Pontos fortes do modelo	230
Quadro 49: Posicionamento face ao atual modelo: Pontos fracos do modelo	231
Quadro 50: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 1	233
Quadro 51: Conceito de desenvolvimento profissional: Conceções	234
Quadro 52: Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: Na prática docente.....	236
Quadro 53: Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: No desenvolvimento profissional.....	237
Quadro 54: Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: Na organização educativa.....	239
Quadro 55: Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional: Agentes envolvidos.....	241
Quadro 56: Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional: Monitorização do processo	243
Quadro 57: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 2	246
Quadro 58: Conceito de supervisão pedagógica: Principais caraterísticas.....	248
Quadro 59: Conceito de supervisão pedagógica: Função.....	250
Quadro 60: Conceito de supervisão pedagógica: Intencionalidade.....	251
Quadro 61: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: “Lugar” nas orientações nos normativo-legais	253
Quadro 62: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: Implementação no Agrupamento	254
Quadro 63: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: Caraterísticas/desenvolvimento do processo	257
Quadro 64: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: Implementação/valorização das estratégias de supervisão	259
Quadro 65: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 3	261
Quadro 66: Caraterísticas de um novo modelo: Intencionalidade.....	263
Quadro 67: Caraterísticas de um novo modelo: Condições necessárias	264
Quadro 68: Caraterísticas de um novo modelo: Otimização do processo.....	267
Quadro 69: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Modelos a utilizar.....	269
Quadro 70: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Práticas de supervisão	270
Quadro 71: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Observação de aulas	272
Quadro 72: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Dimensões a avaliar	274

Quadro 73: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Diretor	274
Quadro 74: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Equipas mistas..	275
Quadro 75: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Outras combinações	276
Quadro 76: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 4	278
Quadro 77: Distribuição dos participantes pelo género.....	281
Quadro 78: Distribuição dos participantes pela faixa etária.....	282
Quadro 79: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço (até 31 de agosto de 2016).....	283
Quadro 80: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço na escola atualmente	284
Quadro 81: Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas.....	284
Quadro 82: Distribuição dos participantes por Departamento Curricular	285
Quadro 83: Distribuição dos participantes pelo(s) nível(is) de ensino em que leciona	287
Quadro 84: Distribuição dos participantes pela situação profissional.....	287
Quadro 85: Distribuição dos participantes quanto à questão: “Desempenha algum cargo?”	288
Quadro 86: Distribuição dos participantes quanto à solicitação de observação de aulas?	290
Quadro 87: Distribuição dos participantes pela razão que foi sujeito a observação de aulas	290
Quadro 88: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador interno, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?”	291
Quadro 89: Distribuição dos participantes à questão: “Enquanto professor avaliador, interno teve formação no âmbito do processo da ADD?”	292
Quadro 90: Distribuição dos participantes, avaliadores internos, relativamente ao grupo disciplinar dos docentes que avaliou	293
Quadro 91: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador, externo possui habilitações específicas para o exercício dessa função?”	293
Quadro 92: Distribuição dos participantes, avaliadores externos, relativamente às razões porque foram recrutados	294
Quadro 93: Saturações dos itens em todos os fatores resultantes da análise fatorial ...	297
Quadro 94: Análise fatorial exploratória relativamente às saturações dos itens nos primeiros cinco fatores resultantes da análise fatorial	301

Quadro 95: Fatores priorizados resultantes da análise fatorial e itens associados	304
Quadro 96: Níveis de saturação dos itens que estão associados ao Fator 1: o atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional .	304
Quadro 97: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 2: interação avaliador-avaliado no processo de ADD	305
Quadro 98: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 3: observação de aulas no âmbito da ADD.....	306
Quadro 99: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 4: práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD.....	306
Quadro 100: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 5: Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD.....	307
Quadro 101: Associação dos Fatores da Escala aos itens que os constituem.....	308
Quadro 102: Análise estatística de consistência interna relativamente aos fatores de escala	309
Quadro 103: Distribuição das frequências de resposta relativamente às percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional (Fator 1).....	310
Quadro 104: Análise estatística descritiva relativamente às percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional (Fator 1).....	312
Quadro 105: Distribuição das frequências de resposta relativamente à interação avaliador-avaliado no processo de ADD (Fator 2).....	314
Quadro 106: Análise estatística descritiva relativamente à interação avaliador-avaliado no processo de ADD (Fator 2).....	316
Quadro 107: Distribuição das frequências de resposta relativamente à opinião dos professores no tocante à implementação de observação de aulas no âmbito da ADD (Fator 3).....	317
Quadro 108: Análise estatística descritiva relativamente à opinião dos professores no tocante à implementação de observação de aulas no âmbito da ADD (Fator 3).....	318
Quadro 109: Distribuição das frequências de resposta relativamente à percepção dos professores no que toca à presença de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD (Fator 4).....	320

Quadro 110: Análise estatística descritiva relativamente à percepção dos professores no que toca à presença de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD (Fator 4).....	321
Quadro 111: Distribuição das frequências de resposta relativamente à opinião dos professores sobre as características de um novo modelo de ADD (Fator 5).....	323
Quadro 112: Análise estatística descritiva relativamente à opinião dos professores sobre as características de um novo modelo de ADD (Fator 5).....	324
Quadro 113: Análise estatística descritiva para os cinco fatores da escala definidos..	326
Quadro 114: Determinação do coeficiente de correlação de Pearson relativamente à relação entre os fatores da escala e o tempo de serviço dos professores.....	328
Quadro 115: Determinação do coeficiente de correlação de Pearson relativamente à relação entre os fatores da escala e o tempo de serviço dos professores na escola atual	329
Quadro 116: Relações entre os fatores da escala e a situação profissional -Teste de Kruskal-Wallis.....	330
Quadro 117: Relações entre os fatores da escala e o desempenho de cargos para além da docência -Teste t.....	331
Quadro 118: Relações entre os fatores da escala e o estatuto no âmbito da ADD -Teste t	333
Quadro 119: Relações entre os fatores da escala e a observação de aulas solicitada pelos professores -Teste t.....	334
Quadro 120: Distribuição da amostra pelo nível(eis) de ensino que leciona	336
Quadro 121: Relações entre os fatores da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam -Teste de Kruskal-Wallis	337

Índice de Figuras

Figura 1: Processos de construção e desenvolvimento profissional. (Fonte: Alarcão & Roldão, 2008, p.26).	13
Figura 2: Modelo esquemático das fases do ciclo da carreira do professor.	28
(Fonte: Huberman, 1995, p.47).	28
Figura 3: Etapas da carreira docente. (Fonte: Gonçalves, 2009, p.25).....	29

Figura 3: Etapas da carreira docente. (Fonte: Gonçalves, 2009, p.25).....	29
Figura 4: Conceito de supervisão (Fonte: Alarcão & Canha, 2013, p.20).	39
Figura 5: Conceito de colaboração (Alarcão & Canha, 2013, p.48).	61
Figura 6: Supervisão e colaboração (adaptado de Alarcão & Canha, 2013, p.82).....	63
Figura 7: Finalidades da avaliação formativa (Simões et al., 2011, p.128).....	102
Figura 8: Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade.	125
Figura 9: Eixos e ações que sustentam as práticas de supervisão (adaptado de Gaspar et al., 2012, p.53).	132

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Estudos em Portugal sobre Supervisão-ADD-Desenvolvimento profissional	160
Gráfico 2: Distribuição dos participantes pelo género	282
Gráfico 3: Distribuição dos participantes pela faixa etária.....	282
Gráfico 4: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço (até 31 de agosto de 2016).....	283
Gráfico 5: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço na escola atualmente	284
Gráfico 6: Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas	285
Gráfico 7: Distribuição dos participantes por Departamento Curricular.....	286
Gráfico 8: Distribuição dos participantes por grupo de recrutamento.....	286
Gráfico 9: Distribuição dos participantes pelo(s) nível(is) de ensino em que leciona .	287
Gráfico 10: Distribuição dos participantes pela situação profissional	288
Gráfico 11: Distribuição dos participantes pelo(s) cargo(s) que desempenha	288
Gráfico 12: Distribuição dos participantes pela função que exerce na ADD (3º ciclo avaliativo)	289
Gráfico 13: Distribuição dos participantes quanto à solicitação de observação de aulas?	290
Gráfico 14: Distribuição dos participantes pela razão que foi sujeito a observação de aulas	291
Gráfico 15: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador interno, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?”	292

Gráfico 16: Distribuição dos participantes à questão: “Enquanto professor avaliador, interno teve formação no âmbito do processo da ADD?”	292
Gráfico 17: Distribuição dos participantes, avaliadores internos, relativamente ao grupo disciplinar dos docentes que avaliou	293
Gráfico 18: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador, externo possui habilitações específicas para o exercício dessa função?”	294
Gráfico 19: Distribuição dos participantes, avaliadores externos, relativamente às razões porque foram recrutados	295

Índice de Apêndices

Apêndice I - Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos	391
Apêndice II - Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos	397
Apêndice III – Estrutura do guião de entrevista	401
Apêndice IV – Processo de transcrição e de sistematização de informação junto dos participantes que foram entrevistados (exemplo)	407
Apêndice V – Sistema de categorias, subcategorias e indicadores definidos para cada bloco temático	415
Apêndice VI – Distribuição de todas as unidades de registo por categorias e subcategorias definidas para o bloco temático 1	419
Apêndice VII – Estrutura do inquérito por questionário	427
Apêndice VIII – Distribuição das frequências de resposta a cada bloco temático que constitui a segunda parte do inquérito por questionário.	435
Apêndice IX – Aplicação da análise fatorial a cada bloco temático que constitui a segunda parte do inquérito por questionário.	439

Índice de Siglas

ADD – Avaliação de Desempenho de Docentes
CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho
CCAP – Comissão de Coordenação da Avaliação de Professores

CFAD – Centos de Formação das Associações de Escolas

CNE – Comissão Nacional da Educação

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EUA – Estados Unidos da América

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano de Ação Estratégica

PCASEO – Perfil de Competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo

QEA – Quadro de Escola ou Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SP – Supervisão Pedagógica

TALIS – Teaching And Learning International Survey

Apêndices em CD_ROM

Apêndice X – Processo de transcrição de todas as entrevistas (doze entrevistas)

Apêndice XI – Distribuição de todas as unidades de registo por categoria e subcategoria para todos os entrevistados, por bloco temático

Introdução

A Escola de hoje deverá estar atenta e dar resposta às constantes mudanças e desafios que ocorrem na sociedade e que são trazidas para o seu interior através da sua “massa humana”, leia-se, professores, alunos, encarregados de educação, outros profissionais e técnicos. Para que a sua função educativa seja cabalmente (re)pensada e desenvolvida tem-se verificado a importância de investir ao nível da formação e desenvolvimento profissional, da supervisão e acompanhamento das práticas letivas e da monitorização e avaliação destes processos, que têm sido alvo de desenvolvimentos a nível das políticas, conceções e práticas educativas.

Nesta linha de pensamento a supervisão pedagógica não surge como “mais uma tarefa a desenvolver” mas antes como uma ferramenta promotora do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os atores educativos. Neste contexto, remete para processos de comunicação, melhoria e de trabalho colaborativo entre os professores, com reflexos na sua prática diária na sala de aula e com contributo significativo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo preditora do seu sucesso educativo.

Tendo por base esta linha mestra de trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes, consideramos que a ADD deverá assumir uma vertente essencialmente formativa que permita que os professores tomem consciência, por um lado, dos percursos realizados e, por outro, das aprendizagens feitas e por fazer ou das competências desenvolvidas e a desenvolver.

Contextualizando, em 2012, iniciou-se um novo ciclo avaliativo (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que se consubstancia na introdução de uma nova dimensão de avaliação na ADD: a avaliação externa, centrada na dimensão científico-pedagógica, com observação de aulas, realizada por avaliadores externos (Despacho n.º 13981/2012), que perdura até aos nossos dias. Constatamos que apesar das várias tentativas de (re)estruturações implementadas no processo de ADD, esta temática continua a surgir como um *construto social* complexo e a gerar em seu torno um *dissenso* generalizado (Pacheco, 2009), não pela sua falta de validade e pertinência, mas antes pela forma como têm sido implementados e operacionalizados os vários modelos de ADD (Marchão, 2011; Formosinho & Machado, 2010).

Conscientes de toda esta “problemática” e sentindo este processo de forma muito significativa uma vez que vivenciávamos, na “primeira pessoa”, toda esta “entropia” e “descrença” em torno dos vários modelos de ADD, uma vez que desempenhámos, ao longo de vários anos, as funções de avaliadora interna e de avaliadora externa, bem como fomos sujeitas ao processo de ADD com observação de aulas, fomos procurar estudar e compreender melhor esta temática.

Face ao exposto anteriormente, partimos para a investigação com o propósito de, numa primeira fase, analisar os pressupostos teóricos subjacentes ao título do nosso estudo, a saber: “Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Percepções de Avaliadores e Avaliados”, tendo sempre presente a necessidade de analisar a articulação entre os conceitos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional com o processo/modelo de ADD, implementado a partir de 2012. Num segundo, momento fomos para o “terreno”, recolhendo os testemunhos e opiniões dos professores no tocante aos referidos processos, sua articulação e possíveis vias de futuro.

Tendo por base os pressupostos atrás apresentados, estruturámos o nosso estudo em duas partes. Na primeira parte, pretende-se apresentar o enquadramento teórico da temática em estudo, alicerçado em três capítulos, que se passam a apresentar de forma sucinta:

- No capítulo I - Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional em contexto educativo: (Des)articulação na construção do saber profissional – pretende-se, na primeira parte do capítulo compreender e interpretar o conceito e os modelos de desenvolvimento profissional docente, bem como, indagar/inferir sobre a sua articulação com a aprendizagem e cultura docente. Partindo desses pressupostos fomos tentar identificar os fatores promotores e/ou inibidores desse mesmo desenvolvimento profissional, tendo por base um estudo científico. Por último, recorreremos à apresentação dos ciclos de vida/carreira dos professores tendo como finalidade a análise da sua (des)articulação com a aprendizagem contínua dos docentes bem como a sua possível relação com o desenvolvimento profissional ao longo da vida do professor. Numa segunda parte deste capítulo, pretendemos compreender a evolução do conceito de supervisão pedagógica até aos nossos dias, bem como inferir sobre a sua função e finalidades no tocante ao desenvolvimento das organizações educativas e, por outro lado, o seu contributo para a aprendizagem contínua dos professores. Nesse sentido fazemos uma breve apresentação e análise dos vários cenários de supervisão

pedagógica, focalizando a nossa atenção na supervisão clínica, reflexiva e colaborativa, entendendo-se que a supervisão da prática letiva interpares poderá ser uma resposta eficaz e com grandes potencialidades pedagógicas desde que esteja inserida num projeto de escola.

- No capítulo II - Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e desenvolvimento profissional: Tensões e desafios - inicia-se com a apresentação e interpretação de alguns modelos de ADD implementados em contexto internacional (sete países). Numa segunda fase apresenta-se a uma breve abordagem/resenha histórica do sistema de ADD em Portugal, no sentido de compreender os seus avanços e recuos em termos de normativos e *modo operandis*. Na sequência desta abordagem e tendo como referência a dimensão multidimensional da ADD, analisamos os pressupostos subjacentes à prática supervisiva-avaliativa com reflexos no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido é apresentado o quadro de referência da observação de aulas (pré-observação, observação e pós-observação) em contexto supervisivo, bem como as características pessoais e profissionais "exigidas" aos supervisores-avaliadores nesta conceção de ADD. De seguida refletimos sobre a possível (des)articulação que se tem vivenciado no terreno entre supervisão-ADD-desenvolvimento profissional. Será que os vários modelos de ADD implementados têm criado dinâmicas de trabalho colaborativo com reflexos na aprendizagem profissional e na melhoria das práticas de ensino que se desenvolvem com os alunos? Por último, e não menos importante, surge o debate em torno da dimensão ética, moral e deontológica de deve alicerçar e sustentar qualquer prática pedagógica focalizando a nossa reflexão em torno do processo de supervisão-avaliação no âmbito da ADD.

- No capítulo III - A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal nos últimos anos: Da legislação à investigação - explanamos, numa primeira fase, as diretrizes associadas ao processo de ADD nos ciclos avaliativos (2007-2009), (2009-2011) e (2011-2015). Partimos da análise documental dos normativos que lhes dão sustentabilidade em cada ciclo avaliativo, apresentando também o processo de implementação e monitorização associado a cada modelo. Por último, recorreu-se à análise comparativa dos três ciclos avaliativos. Fechamos o capítulo apresentando o "ponto de situação" no tocante aos estudos mais recentes desenvolvidos em Portugal em torno da temática supervisão-ADD-desenvolvimento profissional.

Na segunda parte do nosso estudo, apresenta-se o estudo empírico que se divide em dois capítulos:

- Capítulo IV - Metodologia de investigação - começando por se apresentar a fase da problematização e os objetivos do estudo que pretendemos atingir. Apresenta-se a caracterização dos participantes do estudo, bem como os pressupostos que estiveram subjacentes à sua escolha/seleção (tanto ao nível das entrevistas semiestruturadas como o público alvo seriado para a aplicação dos inquéritos por questionário). Segue-se a apresentação e descrição de todo o processo metodológico utilizado na investigação: carácter misto (qualitativo e quantitativo), bem como os procedimentos utilizados e os instrumentos de recolha de dados priorizados (entrevista semiestruturada e inquérito por questionário). São referenciadas as estratégias e técnicas utilizadas no tratamento e análise de dados. Por último, apresentamos como acutelámos a credibilidade e a validade da investigação.

- Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados – faz-se a apresentação, interpretação e discussão dos resultados obtidos através dos dois instrumentos de recolha de informação, a saber: entrevistas semiestruturadas (análise de conteúdo) e inquérito por questionário (análise descritiva, diferencial e correlacional).

Por último, são apresentadas as principais conclusões, tendo por base a revisão da literatura e todo o “tratamento” dos dados resultantes da nossa investigação.

Com a finalidade de abrir horizontes a possíveis estudos futuros, elencamos também algumas pistas/sugestões de investigação que poderão, no nosso entender, contribuir para (re)pensar a cultura supervisiva e avaliativa (com enfoque na ADD) que se desenvolve em contexto escolar: diz-me como avalias e dir-te-ei como és como pessoa e professor (Guerra, 2002).

PARTE I

Enquadramento Teórico _____

CAPÍTULO 1 – Supervisão pedagógica, colaboração docente e desenvolvimento profissional em contexto educativo: (Des)articulação na construção do saber profissional

A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem [...] autónomos.

(Alarcão, 2009, p.119).

Neste capítulo iremos focalizar a nossa atenção em dois conceitos-chave em contexto educativo: falamos do desenvolvimento profissional dos professores e da supervisão pedagógica.

1.1 Desenvolvimento profissional e colaboração entre dos professores: Compreender o seu significado ao longo da sua atividade profissional

1.1.1 Desenvolvimento profissional docente: Do conceito à ação

Consideramos pertinente tentar compreender as várias conceções de desenvolvimento profissional que têm sido abordadas/defendidas ao longo dos anos.

Nesse sentido mais uma vez a nossa opção recai sobre Day (2001) ao referir que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser um processo contínuo e alargado no tempo, o qual pode assumir, quer uma vertente mais pessoal, que remete

para uma aprendizagem sem qualquer tipo de orientação e que se baseia na sua própria experiência, quer uma vertente mais informal na qual o desenvolvimento profissional resulta das experiências vividas na escola, quer, ainda, as de natureza formais proporcionadas pelas atividades de treino e/ou de formação contínua, organizadas pela via interna ou externa. Esta conceção ampla de aprendizagem profissional é alicerçada no facto de se defender que os professores ao longo da sua atividade docente devem ter “oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p.16).

Pelo explanado anteriormente constatamos que Day (2001) é da opinião, tal como (Heideman, 1990; Hargreaves, 1994; Sparks & Hirsh, 1997; Ponte, 1998; Guskey, 2000 e Marcelo, 2009), que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional devem focalizar-se no professor, como agente aprendente, com necessidades pessoais e profissionais específicas, mas também versar a vertente coletiva e de melhoria das organizações escolares. Ou seja, no sentido de se melhorar as escolas e a sua atividade pedagógica remete para a perceção de que é necessário melhorar o desempenho dos professores, pelo que o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no contexto do desenvolvimento institucional (Day, 2001; Hargreaves, 1994).

Na acessão de desenvolvimento profissional proposta por Marcelo (2009) os professores devem-se envolver em processos formais/informais, individuais/coletivos de aprendizagem no seu local de trabalho, ou seja, na escola. Esta forma de estar e de desenvolver a sua aprendizagem permanente e concomitantemente (re)construir o seu EU profissional terá reflexos na sua forma de aprender a ensinar, no conhecimento e renovação sobre as matérias que ensinam e como ensinam, bem como na sua melhoria profissional e pessoal constante, uma vez que “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (*idem*, p.7). Apresenta-se, de seguida, o Quadro 1 que pretende ilustrar as características de desenvolvimento profissional propostas por este autor.

Quadro 1: Princípios orientadores do desenvolvimento profissional, segundo Marcelo (2009).

Indicadores	Fundamentos/pressupostos
Processo construtivista	O professor envolve-se de forma empenhada e dinâmica em tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
Processo a longo prazo	O professor aprende ao longo de toda a sua atividade profissional.
Processo contextualizado	O professor aprende de contextos concretos, podendo adotar diferentes atitudes/posturas resultantes das suas necessidades individuais, crenças ou práticas culturais.
Processos de reforma da escola	A aprendizagem individual relaciona-se com as reformas da escola.
Processo em que o professor é percecionado como um prático reflexivo	O professor é detentor de conhecimento/saber prévio antes de exercer a sua atividade profissional o qual vai sendo revitalizado e reconstruído através da reflexão sobre a ação educativa.
Processo colaborativo	O professor é um ser social e exerce a sua atividade docente de forma colaborativa e corresponsabilizada com os pares. Podem existir espaços/momentos confinados ao trabalho individual.

Também Flores, Rajala, Simão e Tornberg (2009) salientam que a forma como os professores aprendem e se desenvolvem ao longo da sua atividade docente se correlaciona com os contextos educativos onde trabalham bem como as suas histórias de vida pessoais e profissionais. Estas dimensões refletem-se inevitavelmente na sua identidade e cultura profissional com implicações e repercussões na sua forma de estar e de agir para com os alunos e pares. Nesse sentido, é necessário “saber ouvir” e “dar voz” ao professor, uma vez que através desta postura poderemos compreender e atuar em prol da melhoria, renovação e desenvolvimento das capacidades profissionais dos agentes educativos. Flores et al (2009) desenvolveram um estudo em três países¹ que tinha como finalidade investigativa identificar, analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores participantes. Permitiu também indagar e identificar quais os fatores promotores e inibidores do desenvolvimento profissional para esses inquiridos, apresentando-se os resultados nos Quadros 2 e 3.

¹ Os países selecionados foram Portugal, Filândia e Sérvia, sendo a amostra constituída por 763 professores na sua totalidade. A investigação alicerçou-se num primeiro momento na aplicação de um inquérito por questionário tendo participado 252 professores portugueses. Na segunda fase processual recorreu-se à aplicação de uma entrevista semi-estruturada tendo participado 30 professores portugueses, que foram recrutados a partir da amostra inicial de respondentes ao inquérito por questionário.

Quadro 2: Fatores promotores do desenvolvimento profissional dos professores

Promoção do desenvolvimento profissional	
Fatores	Indicadores
Externos	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de escola: colaboração entre professores; • Visão comum de objetivos e experiências entre professores (aprendizagem para o grupo); • Oportunidade de aprender no local de trabalho (atividades de sala de aula, reação dos alunos ...); • Grau elevado de autonomia; • Decisões colegiais; • Liderança organizacional forte.
Internos	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses, ...); • Motivação intrínseca; • Relações interpessoais; • Subida na carreira/compensação económica; • Competências sociais e afetivas.

Fonte: Flores et al (2009, p.137).

Quadro 3: Fatores inibidores do desenvolvimento profissional dos professores

Inibição do desenvolvimento profissional	
Fatores	Indicadores
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Crise económica; • Desvalorização da profissão docente.
Ligados ao sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas); • Instabilidade legislativa; • Instabilidade profissional; • Excesso de burocracia; • Condições de trabalho inadequadas; • Ausência de inovação e de iniciativas.
Relacionados com a organização educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de liderança forte; • Condições de trabalho desajustadas; • Aumento de burocracia; • Sobrecarga de atividades; • Escassez de recursos; • Dificuldades no trabalho de equipa.
Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de profissionalismo; • Desmotivação profissional; • Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal; • Falta de competências para trabalhar em equipa; • Falta de iniciativa e comprometimento.

Fonte: Flores et al (2009, p.138)

Como podemos constatar da análise dos quadros anteriores, o supracitado estudo evidencia que a existência uma cultura de escola de cariz reflexiva e colaborativa onde os professores podem aprender através da partilha de experiências concretas e

contextualizadas à sua escola/realidade educativa constitui um fator de desenvolvimento profissional docente. Nesse tipo de contexto as tomadas de decisão são realizadas de forma colegial, promovendo-se a autonomia profissional uma vez que se está perante uma organização dinâmica, corresponsável e alicerçada em lideranças fortes e promotoras do desenvolvimento profissional dos seus professores.

No entanto quando confrontados com os aspetos inibidores do desenvolvimento profissional, constata-se que podem ser de cariz social, nomeadamente a desvalorização da profissão e a crise económica que inevitavelmente tem reflexos no dia-a-dia das escolas, bem como de natureza mais burocrática, legislativa e organizacional. Nesse sentido os professores referem que a constantes alterações legislativas e profissionais criam instabilidade, pouca receptividade para a inovação e trabalho colaborativo acrescido de um excesso de atividades/trabalhos de cariz administrativo e burocrático. Esta situação, na ótica dos respondentes, é acentuada no caso de não existirem lideranças fortes e empenhadas na mudança e revitalização da escola. Por último, surgem os fatores de carácter pessoal que podem ser de vária índole, nomeadamente dificuldade em equilibrar a vida profissional e pessoal, desmotivação profissional que se pode refletir na resistência individual para trabalhar em equipa e se comprometer/investir no processo de aprendizagem e desenvolvimento permanente, uma vez que este requer que o professor melhore e invista em “destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Marcelo, 2009, p.10) que confluam na reestruturação da função da escola e no serviço educativo que presta face aos seus profissionais e comunidade educativa.

Na senda desta visão, surgem Alarcão e Roldão (2008) que defendem que a construção e o desenvolvimento da identidade profissional são processos contínuos que se alicerçam em duas vertentes, uma mais individualista, personalizada e mobilizando referentes do passado e expectativas relativas ao futuro e outra mais grupal e colaborativa, onde a “experienciação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo” (*idem*, p.34). Podemos inferir que os vários estudos desenvolvidos por estas autoras perspetivam o desenvolvimento profissional como um “processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de formação-investigação-ação” (*idem*, p.25).

Os diferentes níveis envolvidos no processo de desenvolvimento profissional são ilustrados na Figura 1. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional é considerado

um processo de auto implicação, uma vez que requer o envolvimento pessoal do professor na construção da sua profissionalidade docente. Apresenta-se também como um processo socioconstrutivista, onde a partilha de experiências e saberes, surge como um forte contributo formativo apoiado por outros supervisores e colegas. É ainda referenciado como um processo da ação e dos saberes construídos alicerçados numa dinâmica analítico-reflexiva, onde são incorporados processos de observação (de si e dos outros), a reflexão colaborativa e colegial como promotora do conhecimento profissional e da auto-avaliação reguladora do desempenho, o *feedback* como elemento estimulador e regulador da aprendizagem. Considera-se igualmente que o processo de construção do desenvolvimento e identidade profissional é um processo alicerçado “no eixo do passado-presente-futuro” (*idem*, p.33), inacabado, intemporal e em constante (re)construção, uma vez que o professor deverá desenvolver mecanismos de autoformação capazes de darem resposta às suas necessidades pessoais e desafios inerentes à relação educativa com os seus alunos e pares. Por último, é considerado um processo historicamente contextualizado, uma vez que as escolas refletem as políticas e ideologias dominantes em cada período temporal, traduzidas em permanentes reformas do ensino. Toda esta explanação é apresentada, como foi referido anteriormente, na Figura 1.

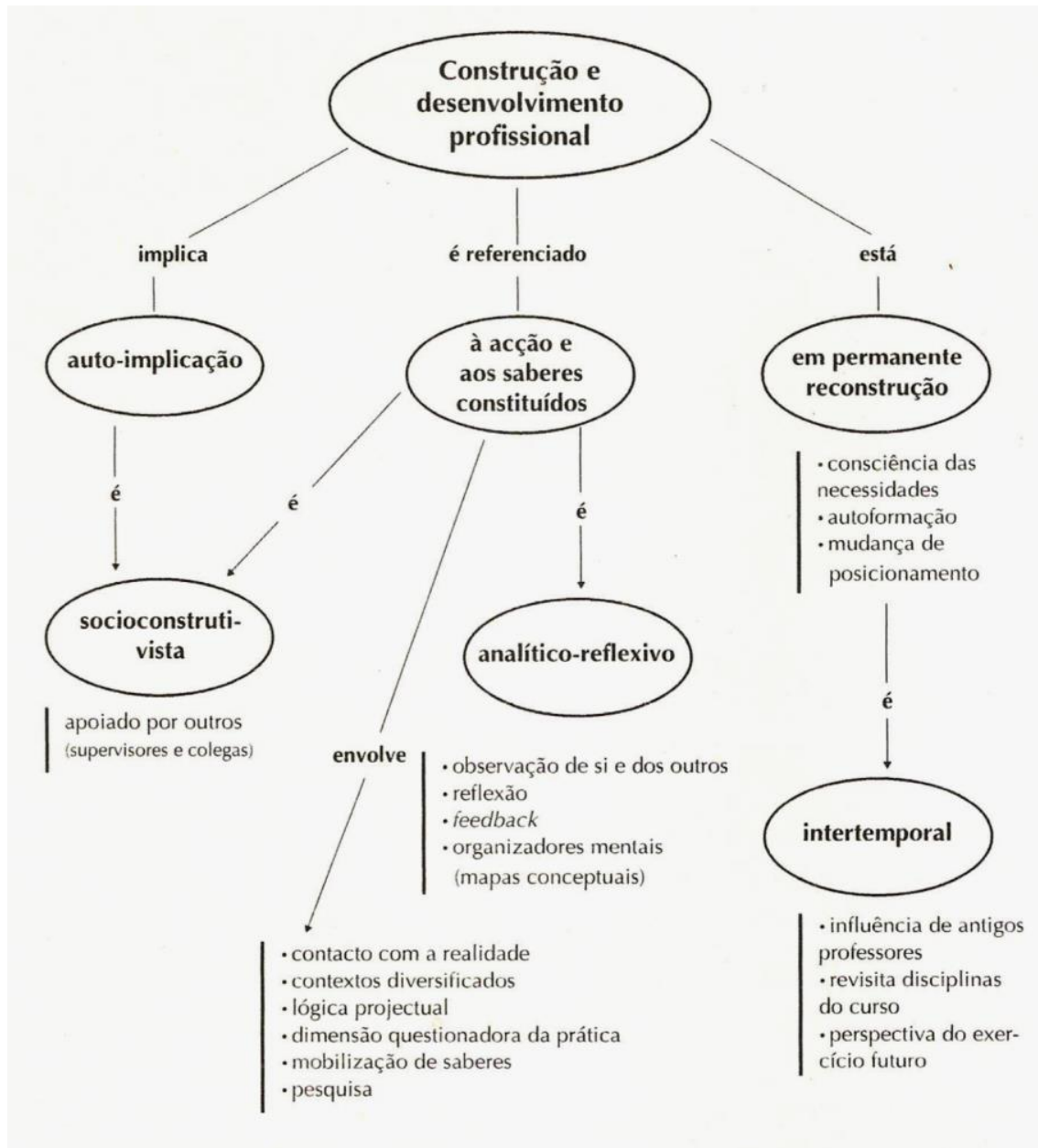


Figura 1: Processos de construção e desenvolvimento profissional. (Fonte: Alarcão & Roldão, 2008, p.26).

Após a apresentação e reflexão em torno do conceito de desenvolvimento profissional e partindo da premissa que os professores enquanto seres sociais e em permanente mutação e crescimento passam também por diferentes etapas/ciclos de desenvolvimento profissional, os quais é necessário conhecer e compreender, uma vez que uns potencializam mais do que outros o investimento na sua atividade profissional e concomitantemente na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional permanente.

1.1.2 Trabalho docente e cultura profissional

Com a massificação da Escola e o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória, houve necessidade de se (re)conceptualizar o papel e a função da organização escolar. Hoje, é amplamente reconhecido, que é necessário melhorar os níveis de aprendizagem e de sucesso escolar dos alunos, pelo que as políticas educativas têm vindo a colocar a sua tónica na “(...) qualidade dos professores e do ensino na sala de aula” (Day, 2001, p.85).

No entanto os professores são diariamente confrontados com crescentes complexidades e contradições no seu trabalho (Sachs, 2000, 2009; Day, 2001, 2004, 2007; Flores, Day & Viana, 2007; Canário, 2008), devidas, por um lado, à complexidade e desafios do ato de ensinar e por outro lado aos problemas económicos, financeiros e sociais que o país tem atravessado e que inevitavelmente têm reflexos diretos ou indiretos na escola e em todos os que a constituem e nela trabalham. Sobre esta temática, Fortes e Flores (2014) referem que a profissão docente tem vindo a ser percecionada como uma profissão crescentemente complexa, surgindo, em muitos casos, associada a uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança e (re)formação, o que se veio a refletir e repercutir na forma de conceber e de estar na profissão docente. (Fortes & Flores, 2014).

Apesar de todas as constantes mudanças legislativas/políticas educativas, intensificação de trabalho docente, insegurança quanto ao futuro, desencanto no tocante à opinião pública sobre a sua profissão, dificuldade em chegar a todos os alunos, a maioria dos professores continuam a verbalizar que “gostam de ser professores” e de “trabalhar com e para os seus alunos”, pelo que dificilmente mudariam de profissão (TALIS, 2013).

Assim, os professores podem mostrar de várias formas o seu “desencanto” com a situação atual mas, mesmo que se encontrem perto da exaustão, encontram na relação diária com os alunos o alento e força necessária para superar e ultrapassar as suas dificuldades e continuar a investir com afinco na profissão docente (Fortes & Flores, 2014).

No sentido de se atingir o propósito formativo e de crescimento profissional a que os professores são chamados diariamente, é necessário que estes tenham ao seu dispor um vasto leque de formação contínua que dê resposta às várias dimensões de trabalho e aprendizagem colaborativa, não descurando, no entanto, a formação que

potencialize a atualização do conhecimento pedagógico e científico. A este propósito, Canário (2001) já salientava que não tinha dúvidas que a formação contínua de professores era útil e desejável, no entanto as suas dúvidas prendiam-se com o facto de se refletir sobre *para quem* e *para que* é útil.

De acordo com Formosinho e Machado (2015), a aprendizagem da docência inicia-se logo no contexto familiar de cada indivíduo, continua e reforça-se durante toda a escolarização do indivíduo, contactando com vários tipos/estilos de professores e métodos de ensino, aprofunda-se na formação inicial e consolida-se na interação diária com os alunos e com os pares ao longo da atividade profissional, uma vez que é “em situação de trabalho docente que os professores fazem as aprendizagens mais profundas da docência” (*idem*, p.103).

Os mesmos autores salientam que apesar de se referenciar sistematicamente esta capacidade de autonomia e de responsabilidade dos professores, o sistema escolar português organiza-se por padrões técnico-burocráticos considerando os professores como agentes locais de “(...) execução de uma pedagogia que diz qual é a melhor maneira de fazer as coisas, reduzindo as normas pedagógicas a normas burocráticas” (*idem*, p.104).

Nesse sentido, constatamos que atualmente, em muitas escolas, o trabalho docente continua a ser preparado solitariamente em casa e desenvolvido/implementado isoladamente na sala de aula, fragmentado em tempos letivos, sem interação, colaboração e/ou visibilidade pelos pares. De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), é necessário quebrar as paredes do individualismo, o que pode ser difícil uma vez que não há encorajamento suficiente para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências profissionais em comunidade.

Mais uma vez é reforçada a ideia de que o trabalho docente e a cultura profissional dominante em Portugal ainda surgem, em muitos casos, associadas ao individualismo, ao invés de se alicerçarem em processos de colaboração/cooperação como é preconizado nas novas políticas e educativas o que, de acordo com Roldão (2007), se deve a vários fatores, nomeadamente organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais. A maior parte dos professores reconhece que sabe muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca terem observado e partilhado essas vivências/situações, o que nos leva a inferir que na sua essência o trabalho docente é realizado de forma individual (Canário, 1995; Alarcão, 2000; Hargreaves & Fullan, 2001; Perrenoud, 2002; Lima, 2003; Roldão, 2007).

Então, o grande desafio que se coloca prende-se com o facto de se passar de uma cultura do individualismo, para uma cultura predominantemente colaborativa e cooperativa. Constatamos que existem vários autores a analisarem esta problemática (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Williams, Prestage & Bedward, 2001, cit. por Abelha, 2011; Seco, 2009), no entanto, merece-nos especial atenção os estudos realizados por Hargreaves e Fullan (2001). Estes autores, como iremos explorar neste ponto, propõem a existência de quatro formas de trabalho docente, que se consubstanciam no individualismo, na balcanização, na colegialidade artificial e na colaboração. Segundo estes investigadores, numa cultura individualista e solitária, o professor apenas tem percepção do *feedback* obtido dentro da sala de aula, fornecido pelos seus alunos, tendo, no seu entender, “um efeito de tecto, pois fica confinado às experiências de um único professor” (p.73). Como constatamos o isolamento profissional dos professores reduz a sua capacidade de interiorizar como uma mais-valia o contacto com novas ideias e outras experiências, pelo que muitas vezes o *stress* e o conformismo vão-se interiorizando e acumulando, fomentando no professor o conservadorismo e a resistência à inovação do ensino (Hargreaves & Fullan, 2001). Os mesmos autores salientam que os professores continuam a recear partilhar as suas ideias e boas práticas, pois consideram que podem ser considerados exibicionistas pelos seus pares; mostram constrangimento em partilhar com os outros uma nova ideia, com medo que estes a possam utilizar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes, quando um docente utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar – todas estas tendências reforçam e consolidam os muros do individualismo. Tais processos podem prejudicar o crescimento e o aperfeiçoamento de forma determinante, limitando a receptividade a novas ideias e práticas, prevalecendo uma cultura do conservadorismo. Nesta linha de raciocínio estes investigadores salientam que quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá, uma vez que não são percebidas e/ou vistas em comunidade docente, leia-se trabalho colaborativo entre pares.

Se pretendermos alterar a situação anteriormente explanada é importante compreendermos, em primeiro lugar, as razões da sua existência. Esses autores referem que “na nossa perspectiva e na de outros críticos muitos dos diagnósticos do

individualismo têm sido bastante simplistas, implicando uma culpabilização dos professores pela sua existência (*idem*, p.76).

Continuam referindo que é necessário distinguir e clarificar com rigor os campos de ação do individualismo e da individualidade, este último, afigura-se, como uma premissa determinante para o crescimento e desenvolvimento profissional, uma vez que:

a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que nos espera na viragem para as culturas colaborativas. Este desenvolvimento representa uma mudança fundamental e complexa. Por isso, será fácil introduzi-lo mal e difícil corrigi-lo (*idem*, p. 81).

Como alternativa ao isolamento profissional, tem-se vindo a investir na implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo, considerando que o mesmo constitui-se como uma das principais estratégias de melhoria. No entanto, e como referem Hargreaves e Fullan (2001), o trabalho individual do professor não pode ser descurado, devendo estar associado a outras formas de trabalho uma vez que “continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva” (Abelha, 2011, p.119).

Para Hargreaves (1998) existem quatro grandes formas no que diz respeito ao trabalho docente: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração.

No tocante ao individualismo, Hargreaves (1998) identifica três formas de individualismo docente que se passam a apresentar no Quadro 4.

Quadro 4: Formas de individualismo docente segundo Hargreaves

Formas de individualismo profissional	Caraterísticas/pressupostos
Individualismo constrangido	<ul style="list-style-type: none">• constrangimentos exteriores à vontade do professor;• relaciona-se, regra geral, com características organizacionais que não privilegiam/incentivam o desenvolvimento do trabalho colaborativo.
Individualismo estratégico	<ul style="list-style-type: none">• aparece associado à forma como os professores, de forma isolada, tentam encontrar respostas para os seus problemas concretos;• aparece normalmente associada pressões e dificuldades no ambiente de trabalho;• os professores adaptam-se ao meio onde trabalham e tenta resolver estrategicamente os seus problemas.
Individualismo seletivo	<ul style="list-style-type: none">• o professor por sua vontade própria decide trabalhar sozinho;• é uma posição uniliteral e prevalece mesmo que haja condições na escola que favoreçam o trabalho colaborativo.

Fonte: adaptado de Abelha (2011).

Relativamente à cultura de trabalho segundo uma vertente de balcanização constatamos que existe uma maior proximidade entre os professores do que na cultura individualista. No entanto, não propicia os resultados desejados uma vez que está confinada a grupos de professores que se associam em virtude de partilham os mesmos modos de pensar, de agir e de trabalhar.

Estas subculturas de professores não lhes permitem adquirir uma visão estratégica e holística da escola, traduzindo-se num fator inibidor no tocante ao trabalho colaborativo, ao desenvolvimento profissional dos professores e concomitantemente com reflexos negativos e/ou inibidores nas aprendizagens dos alunos (Goodson, 1997; Hargreaves, 1998; Gonzalez, 2006; Abelha, 2011).

Apresentam-se, no Quadro 5, algumas caraterísticas associadas à cultura de balcanização, segundo alguns autores/investigadores.

Quadro 5: Princípios da cultura de balcanização segundo vários autores

Autores	Princípios/caraterísticas da cultura
Goodson (1997)	<ul style="list-style-type: none">• a escola incentiva à formação de subculturas docente;• propicia uma visão/ação segmentada e hierarquizada dos professores segundo os seus saberes académicos.
Thurler (1994)	<ul style="list-style-type: none">• os professores não têm sentimentos de pertença em relação à escola;• uma cooperação que não envolve o resto dos professores;• os professores estabelecem relações de trabalho com os colegas com quem mantêm maiores relações de empatia e de proximidade.
Hargreaves (1998)	<ul style="list-style-type: none">• alicerça-se numa colaboração que divide os professores;• permeabilidade baixa, uma vez que aprendizagem profissional é, praticamente, adquirida inter pares;• identificação pessoal, porque tem subjacente a formação de subgrupos que têm afinidades pessoais e trabalham de forma isolada.
Pérez-Gómez (2000)	<ul style="list-style-type: none">• divisão da escola em pequenos grupos;• inibe a comunicação e coordenação horizontal e vertical;• reduz a noção/construção de um projeto comum de escola;• não promove a orientação disciplinar do currículo de forma colaborativa.

No atinente à colegialidade artificial esta remete para uma visão de “colaboração forçada”, com a finalidade de dar cumprimento a orientações processuais de carácter obrigatório, emanadas de instâncias superiores (Hargreaves, 1998; Borges, 2007; Seco, 2009; Abelha, 2011). Segundo estes autores a colegialidade artificial não pode ter como finalidade/objetivo único a implementação do trabalho em grupo e uma subcarga de tarefas para os docentes sem utilidade e sentido devendo estar subjacente a preocupação que potenciar uma aprendizagem com sentido, inovadora e com reflexos no desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Hargreaves (1998), a colegialidade forçada pode reduzir “o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham” (p.235). De acordo com esta perspectiva de colegialidade forçada, o autor atrás referenciado apresenta cinco aspetos/caraterísticas que considera estarem subjacentes a esta cultura de trabalho e que no seu entender carecem de ser do conhecimento dos professores. Esses princípios são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6: Princípios da cultura de colegialidade forçada segundo Hargreaves

Princípios da colegialidade forçada	Caraterísticas
Regulada administrativamente	<ul style="list-style-type: none">• é a própria escola que define os encontros/reuniões necessárias;• o trabalho coletivo surge como uma imposição da escola.
Compulsiva	<ul style="list-style-type: none">• é de carácter obrigatório;• deixa pouco espaço/margem para a espontaneidade.
Orientada para a implementação	<ul style="list-style-type: none">• resulta do cumprimento de orientações exteriores à escola;• remete para a exigência de todos os professores trabalharem em conjunto.
Fixa no tempo e no espaço	<ul style="list-style-type: none">• uma vez que os professores reúnem-se em tempos e espaços previamente determinados pela escola;• pode potenciar uma cooperação fingida e/ou fictícia.
Previsível	<ul style="list-style-type: none">• não há surpresas nos resultados destes grupos de trabalho, uma vez que são concebidos com uma dada intencionalidade e finalidade;• os resultados são os previsíveis e é feita a sua fiscalização e regulação de forma periódica.

Por último, retomamos à cultura colaborativa hoje em dia tão falada, divulgada e proclamada salientando o facto de que ela, por si só, não se constitui como a solução para todos os constrangimentos e fragilidades com que nos deparamos na escola atual (Little, 1990; Seco, 2009; Abelha, 2011), uma vez que no âmbito da educação a colaboração desejada não pode estar confinada ao bom relacionamento com os pares ou a simples partilha de experiências e material didático. Segundo os autores mencionados anteriormente para que o trabalho colaborativo tenha reflexos proactivos nos professores e nas suas práticas tem que existir momentos de análise e discussão sobre as interações, de forma a que se possa considerar que a colaboração docente é realmente efetiva e forte. Hargreaves e Fullan (2001), consideram que as relações de colaboração fortes requerem disponibilidade, postura crítica, partilha empenhada de responsabilidade e reflexão sobre o trabalho realizado e a realizar com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento contínuo e coletivo dos professores envolvidos.

Hargreaves (1998) alerta para o facto de a cultura de colaboração poder ser percecionada como uma vantagem ou um constrangimento, dependendo da sua intencionalidade e contexto em que é implementada. A este propósito recorre à designação de “colaboração confortável”, considerando que esta não envolve/implica a observação de aulas, que seria, segundo a sua percepção, uma forma de melhorar as práticas dos docentes. O autor salienta que as potencialidades destas dinâmicas de trabalho colaborativo permitiriam, de forma conjunta, objetiva e contextualizada, analisar-refletir-inferir sobre as aulas observadas, contribuindo para o aperfeiçoamento e

melhoria das práticas docentes. Caso contrário, limitar-se-ão à partilha de ideias e de materiais, deixando a observação em contexto de sala de aula fora do enfoque de colaboração o que significa que, no essencial, o trabalho docente é realizado individualmente (Tardif & Lessard, 2005).

A este propósito, Lima (2004) alerta para o facto de que é necessário ter alguma prudência quando se utiliza a expressão colaboração no âmbito da educação, uma vez que esta pode assumir diferentes formas, ter diferentes intencionalidades, por vezes até contraditórias aos anseios dos professores e alunos. O mesmo autor salienta ainda que é necessário não transformar a cultura colaborativa num mero *slogan*, vazio de propósitos formativos e de tarefas que ajudem os professores a melhorar as suas práticas pedagógicas.

Pelo exposto anteriormente, o trabalho colaborativo tem subjacente uma relação de trabalho e de intencionalidade que vai muito além das dimensões de bom relacionamento e empatia entre os professores. Carece de ser estruturado e pensado em conjunto, envolvendo todos os docentes na dinamização e na partilha dos diferentes saberes e alicerçando-se em tarefas orientadas e com pendor fortemente formativo (Roldão, 2007).

Considera-se que o trabalho colaborativo e dialogante dos docentes com os seus pares pode ser a tónica da ação educativa alicerçada na partilha, inovação e consequentemente na implementação de projetos pedagógicos alternativos, capazes de chegar a um maior número de discentes, e concomitantemente promotores de um maior sucesso educativo e de aprendizagens significativas, tanto para os alunos como para os professores. Segundo este padrão de trabalho entre docentes, a colaboração surge de forma espontânea, voluntária, focalizada no desenvolvimento dos seus interlocutores e resulta da perceção que todos possuem da importância do trabalho colaborativo. No entanto, para que os professores resinifiquem as suas práticas é preciso que as teorizem, o que requer que se implemente dinâmicas de reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo de forma continuada. Refletir com os outros professores partilhando os erros e conquistas atingidas e discutindo/apresentando pontos de vista distintos surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida e com sentido (Rausch & Schlindwein, 2001).

No entanto, toda esta ação pedagógica alicerçada no trabalho colaborativo e cooperativo deverá ser, no nosso entender, “construída” e “monitorizada” segundo um

projeto de Escola globalizante e estruturado de acordo com as especificidades e prioridades de cada organização educativa.

A este propósito, Lima (2002, 2004) e Formosinho e Machado (2015) salientam que os vários estudos realizados no âmbito da colegialidade docente apontam para o facto de que, as decisões tomadas em grupo pelos professores incidem, principalmente, em reflexões sobre o tempo a despende com determinadas partes dos conteúdos, o ritmo e a sequência dos conteúdos curriculares, constatando-se que a maioria das suas interações profissionais não se orientam para uma *ação* coordenada sobre a prática, registando-se que as poucas interações que tinham essas características não se centravam na sala de aula, pelo que os professores não são envolvidos diretamente na análise e reflexão de aspetos-chave referentes à observação e à análise crítica das suas práticas letivas.

Day (2001, 2004, 2007) é da mesma opinião ao salientar que a maioria dos professores continua ainda a trabalhar de forma isolada, constatando-se que as oportunidades para a melhoria das práticas, através do recurso à observação de aulas e da sua posterior análise-reflexão são quase inexistentes. No entanto, o mesmo autor salienta que, apesar de se reconhecer que existem alguns diretores de escolas que tentam incutir nas suas organizações este tipo de prática colaborativa e de colegialidade estas situam-se “quase sempre ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias aulas” (Day, 2001, p.85).

Ainda a este propósito, da colegialidade docente, Formosinho e Machado (2015), tendo por base os trabalhos de Lima (2004), apresentam alguns dos benefícios/contributos que resultam desta forma de estar e de trabalhar entre professores que são explanadas no Quadro 7.

Quadro 7: Contributos da colegialidade docente

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas no sentido de analisar/discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências pedagógicas;• Partilha de problemas e de dificuldades tais como ajuda para a superação da insegurança individual;• Aumento dos níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas;• Aquisição de maior poder de decisão e de controlo do trabalho profissional por parte dos professores através da constituição de equipas de trabalho. |
|--|

Fonte: adaptado de Formosinho e Machado (2015, p.106).

Tendo por base tudo o que foi dito ao longo deste capítulo, tem-se vindo a enfatizar a importância de “romper” com uma ação profissional individualista, que perdura até aos nossos dias e de promover o desenvolvimento de culturas colaborativas efetivas. No atinente a esta temática Pessoa et al (2014) alertam para o facto de o trabalho colaborativo não contemplar o individualismo, uma vez que as decisões são tomadas em conjunto, a análise das necessidades e o planeamento das ações são desenvolvidos em equipa, o que pressupõe que todos são conhecedores, comprometidos e corresponsabilizados com o todo e não apenas com as tarefas que lhes foram delegadas. Esta perspetiva remete, mais uma vez, para um trabalho docente colaborativo e reflexivo com os pares, potencializador de uma real e efetiva cultura profissional e com reflexos significativos no desenvolvimento profissional dos professores.

1.1.3 Etapas ou ciclos de desenvolvimento profissional e sua repercussão na ação educativa

O professor enquanto profissional do ensino necessita de se capacitar que o seu saber científico e pedagógico está sempre a ser “posto à prova”, o que requer que o mesmo seja frequentemente “renovado” e “atualizado” uma vez que a escola é um local onde ocorrem permanentes mudanças e desafios tanto a nível do “saber ensinar” como do “saber agir” e do “saber estar”. O professor, na sua atividade diária, é confrontado com uma grande diversidade de situações, tanto ao nível do ensino-aprendizagem, estilos de aprendizagem, processos avaliativos, bem como aspetos comportamentais e emocionais, aos quais tem que estar atento e responder de forma quase instantânea e consentânea com a situação vivenciada no sentido de garantir e assegurar a eficiência e a eficácia da sua ação pedagógica. Na escola atual, o professor depara-se com um sem-número de situações pedagógico-didáticas-comportamentais, muitas vezes não espectáveis, uma vez que aquela é constituída por alunos todos eles com características, vivências, expectativas, interesses diferentes mas aos quais o professor tem o dever e a responsabilidade de atender e de promover/proporcionar um ensino para todos.

No sentido de desenvolver a sua capacidade profissional, é importante que os professores reconheçam a importância da aprendizagem e DPD. O professor deverá reconhecer que a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional têm de ser contínuos e acompanhar a sua atividade docente, o que remete para processos de

autoavaliação, reflexão sobre a ação, ou seja, de aprendizagem e atualização permanente. Segundo esta visão a ação educativa não deve ser “compartimentada” e da responsabilidade *do professor* mas antes ser um processo *entre os professores* alicerçado no trabalho colaborativo, dialógico, comprometido e desenvolvido em conjunto com os outros com a finalidade de “reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas” (Alves & Machado, 2011, p.102).

Constatamos que os professores como seres sociais e humanos, também vão sofrendo, ao longo da sua vida pessoal e profissional, várias etapas e ciclos de vida que inevitavelmente têm reflexos na sua forma de estar e de interagir com os outros e os quais são transponíveis para a sua atividade profissional. Ao longo do tempo vários estudos foram desenvolvidos no âmbito desta temática, constatando-se que a vida dos professores é um processo não linear mas antes um conjunto de “avanços” e “recuos” que resultam das suas experiências, vivências, percepções, ambições, frustrações, expectativas, desencantos que se foram surgindo ao longo da sua vida pessoal e profissional. Assim, vários autores (Ingvarson & Greenway, 1984; Ball & Goodson, 1985; Sikles et al, 1985; Huberman, 1989; Kremer-Hayon & Fessler, 1991; Maclean, 1992) foram identificando distintas fases-chave da vida dos professores que estão relacionadas com a sua “forma de estar” na carreira docente e com a progressão, estabilização ou mesmo desinvestimento na mesma.

No entanto, uma nota se retira de todos estes estudos que se prende com o facto de que a forma como cada indivíduo “encarna” e “vive” a sua profissão, logo desde o início da carreira, não é padronizada e igual para todos o que, por sua vez, se reflete na forma como a desenvolve e chega ao fim da sua atividade profissional. Pelo exposto anteriormente, deparamo-nos com professores que até ao fim se sentem entusiasmados com o ato de ensinar e investem sistematicamente na formação e atualização do seu saber, mas outros perderam o “encanto” pelo ensino e se sentem cansados e desmotivados com tantos e tantos anos de trabalho docente.

A este propósito fazemos referência a um trabalho de investigação que teve como finalidade analisar e compreender as motivações que levavam os professores a se envolverem em atividades que potencializavam o seu desenvolvimento profissional constatando-se que “não existia apenas uma correlação entre o período de vida e o ciclo

da carreira, mas também entre estes e o estágio cognitivo-desenvolvimental” (Oja, 1989, citado por Day, 2001, p.108).

No sentido de se compreender melhor este fenômeno, apresentamos uma proposta de organização do ciclo de vida dos professores em três fases, uma vez que muitos dos autores, nomeadamente os mencionados anteriormente, fazem referência de forma mais implícita ou explícita às supracitadas fases/ciclos de vida dos professores. Esses três períodos são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8: Resumo dos três períodos tradicionais do ciclo de vida dos professores

Ciclos de vida profissional	Autores que descrevem as fases/ciclo de vida dos professores
Primeiros anos de carreira	<ul style="list-style-type: none">• Fuller (1969) salienta que na fase de pré-ensino, os candidatos a professores preocupam-se muito com os alunos apresentando, em muitos casos, uma visão fantasiosa da vida de professor. Centram a preocupação na sua própria sobrevivência e imagem como professor, uma vez que se deparam com a complexidade de alunos e problemas a resolver. Após 3-4 anos de ensino abandonam esta atitude egocêntrica e focalizam-se nos alunos e na sua aprendizagem. Corresponde à fase de socialização com os alunos e com a escola.• Huberman (1989) considera que existem duas atitudes em relação à profissão: sobrevivência ou descoberta. No primeiro caso os professores sofrem um choque entre a realidade e aquilo que percecionavam sobre o ensino, focalizando-se em si próprios. No segundo caso o professor adquire uma atitude de entusiasmo e de orgulho por terem os seus alunos e pertencerem à classe docente. Revelam aptidão para a experimentação, descoberta e inovação pedagógica.
Meio da carreira	<ul style="list-style-type: none">• Patterson (1979) defende que nesta fase da vida e da carreira os professores dão grande importância à estruturação da sua família e organização da sua vida pessoal pelo que estabelecem com os alunos relações mais formais ou então de caráter mais paternalista.• Sikes (1988) entende que os professores entre os 28 e 33 anos encontram-se numa fase de transição, focalizando-se a sua ação mais na forma como devem ensinar do que nos conteúdos que ministram. Para este autor os professores entre os 40 e 55 anos atingem a fase de maturidade a qual é reconhecida pelos pares pelo que, em muitos casos são chamados a assumir outros cargos e/ou funções na organização escolar.• Huberman (1989) salienta que após 4 a 6 anos de serviço os professores entram na fase de estabilização, demonstrando estarem plenamente integrados na profissão e detentores de ferramentas pedagógicas no âmbito dos conteúdos e dos métodos e técnicas pedagógicas. Segundo este autor, na faixa etária dos 40 a 55 anos, os professores estão focalizados na obtenção da sua estabilidade profissional. Existem no entanto duas posturas antagónicas: uns adquirem uma atitude descontraída e menos emocional fase à sua profissão, investindo na relação com os pares e com os alunos. Relegam, para segundo plano, a promoção profissional, mas não a descoram. Outros, porém, sentem-se amargurados e tristes com a sua atividade profissional, adquirem uma postura de apatia e de estagnação fase à sua profissão. Desvalorizam completamente a sua promoção profissional.

Fim da carreira	<ul style="list-style-type: none">• Patterson (1979) refere que nesta fase o professor pode adquirir dois tipos de postura: uma algo distante e de conselheiro, outra de crítico e de desilusão com os alunos e com as gerações mais novas de professores.• Sikes (1988) considera que após os 55 anos os professores não valorizam tanto a disciplina e vão descurando o grau de exigência para com os alunos.• Huberman (1989) identifica, neste período temporal, três tipos de posturas: os “positivos” que investem até ao fim da sua carreira, inovação e atualização profissional; os “defensivos” que estão “descrentes” e “pessimistas” relativamente à profissão e a novos desafios e os “desencantados” que, tal como se pode depreender, apresentam uma postura de saturação e de amargura perante tudo e todos os que os rodeiam.
------------------------	--

A investigação sobre o desenvolvimento do saber-fazer profissional e das fases da carreira, pode ser um bom indicador para se tentar perceber o estágio de desenvolvimento profissional do professor mas por si só não fornece uma fundamentação sólida para se retirarem ilações e/ou conclusões, uma vez que:

a idade, período de vida e anos de experiência no ensino podem ajudar a explicar aspectos-chave na vida e na carreira de um professor, mas não são suficientes para explicar *como* um professor participará numa determinada actividade de desenvolvimento profissional. Este facto irá basear-se nos estágios cognitivo-desenvolvimentais que não estão necessariamente relacionados com a idade ou o ciclo de carreira (Day, 2001, p.109).

No entanto, considera-se que o professor deverá estar em permanente aprendizagem e desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às constantes solicitações e mudanças que ocorrem na sociedade e na educação e que concomitantemente se refletem na forma de ser e de estar dos alunos enquanto seres sociais em crescimento, formação e aprendizagem.

Pelo exposto anteriormente, é necessário que o desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais dos professores sejam articuladas de forma dinâmica e eficaz com os propósitos educativos e valores estabelecidos/delineados para cada organização educativa, no sentido de se promover um crescimento e uma mudança “com sentido” e consentâneo com o projeto formativo e missão da Escola. A este propósito Day (1999), defende que o processo desenvolvimentista professor-instituição escolar só tem significância se for possível conciliar e desenvolver os seguintes seis princípios. Neste âmbito, o desenvolvimento profissional deve ser:

- um processo contínuo que promova o desenvolvimento do docente ao longo de toda a sua carreira profissional;
- um processo autogerido, em que existe a responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- um processo apoiado e que envolva os recursos materiais e humanos necessários à sua implementação e concretização;
- um processo que responda em simultâneo aos interesses do professor e da escola;
- um processo credível;
- um processo diferenciado, o que requer um conhecimento prévio das necessidades dos professores, nomeadamente as intrínsecas a cada fase/etapa do seu desenvolvimento profissional.

No entanto, e independentemente do seu estágio de desenvolvimento profissional, o professor como ser social e socializado terá que exercer uma função onde as dimensões socioculturais, institucionais e didáticas têm que estar sempre presentes e em constante atualização e aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999). Os mesmos autores reforçam esta ideia ao afirmarem que “o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias” (*idem*, p.22).

Apresentamos, de seguida, as fases do ciclo da carreira propostos por Huberman (1995) e um estudo mais recente desenvolvido por Gonçalves (2009), constatando-se que são previstas cinco fases ou etapas na carreira profissional por cada um desses autores. São, necessariamente diferentes as perspetivas de cada autor, mas no entanto são também reveladoras que na sua essência existem marcos determinantes na vida dos professores, visíveis e identificados em cada um dos estudos.

Os vários estudos desenvolvidos por Huberman (1995, citado por Day, 2001) sugerem que os professores atravessam cinco fases abrangentes no seu percurso profissional. Neste âmbito, essas fases consubstanciam-se em:

- Entrada na carreira [início na carreira (inícios fáceis ou difíceis)];
- Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, integração em grupos de pares);

- Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação);
- Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar);
- Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contracção da actividade profissional e do interesse (p.102).

Apresenta-se de seguida, na Figura 2, o modelo esquemático do ciclo da carreira proposto por Huberman.

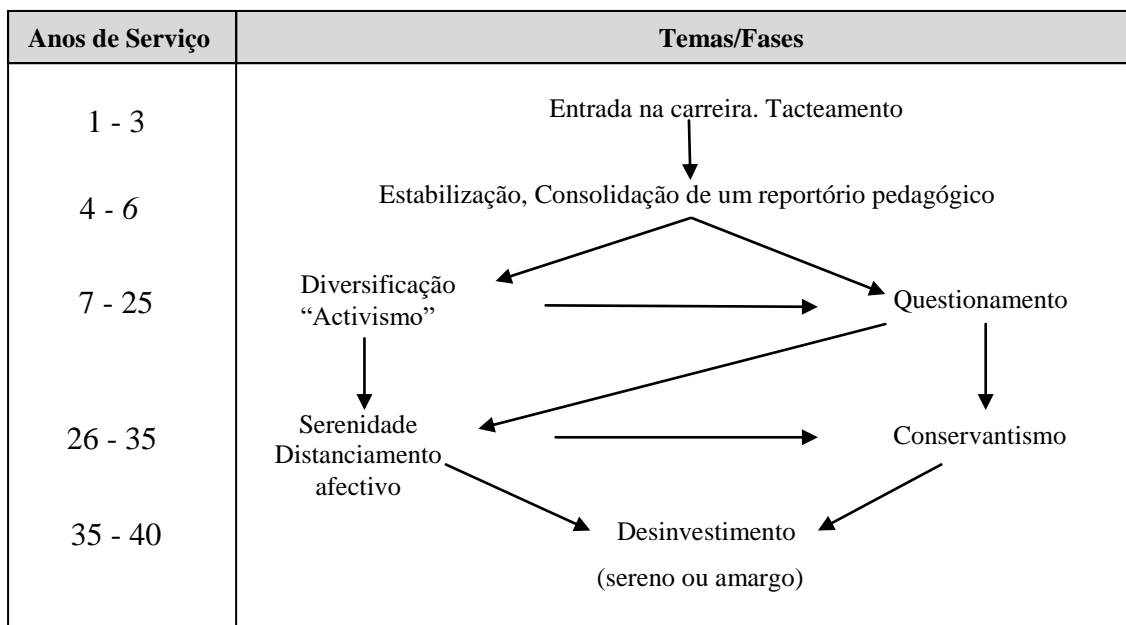


Figura 2: Modelo esquemático das fases do ciclo da carreira do professor.

(Fonte: Huberman, 1995, p.47).

Com temos vindo a enfatizar, o profissionalismo dos professores deverá estar sempre em permanente elaboração e (re)construção uma vez que a profissão docente é inequivocamente uma profissão do conhecimento. Assim, “o conhecimento, o saber, têm sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p.8).

No entanto e, segundo Gonçalves (2009), as expetativas iniciais dos professores bem como o seu percurso profissional vão sofrendo várias “oscilações”, “avanços” e

“recuos” que é necessário conhecer e compreender, uma vez que “o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente nem se pode dar como terminado em termos de aquisição” (Pacheco & Flores, 1999, p.38), mas antes perdura e é visível e avaliado ao longo de toda a sua atividade profissional.

Apresenta-se, na Figura 3, o modelo esquemático do ciclo da carreira proposto por Gonçalves (2009), onde mais uma vez os anos de serviço e os “estádios” de desenvolvimento cognitivo e emocional poderão ser um indicador do “estado de alma” e de “predisposição” para a aprendizagem e investimento na sua atividade profissional, a qual requer um *continuum* de aprendizagem permanente e de desenvolvimento profissional.

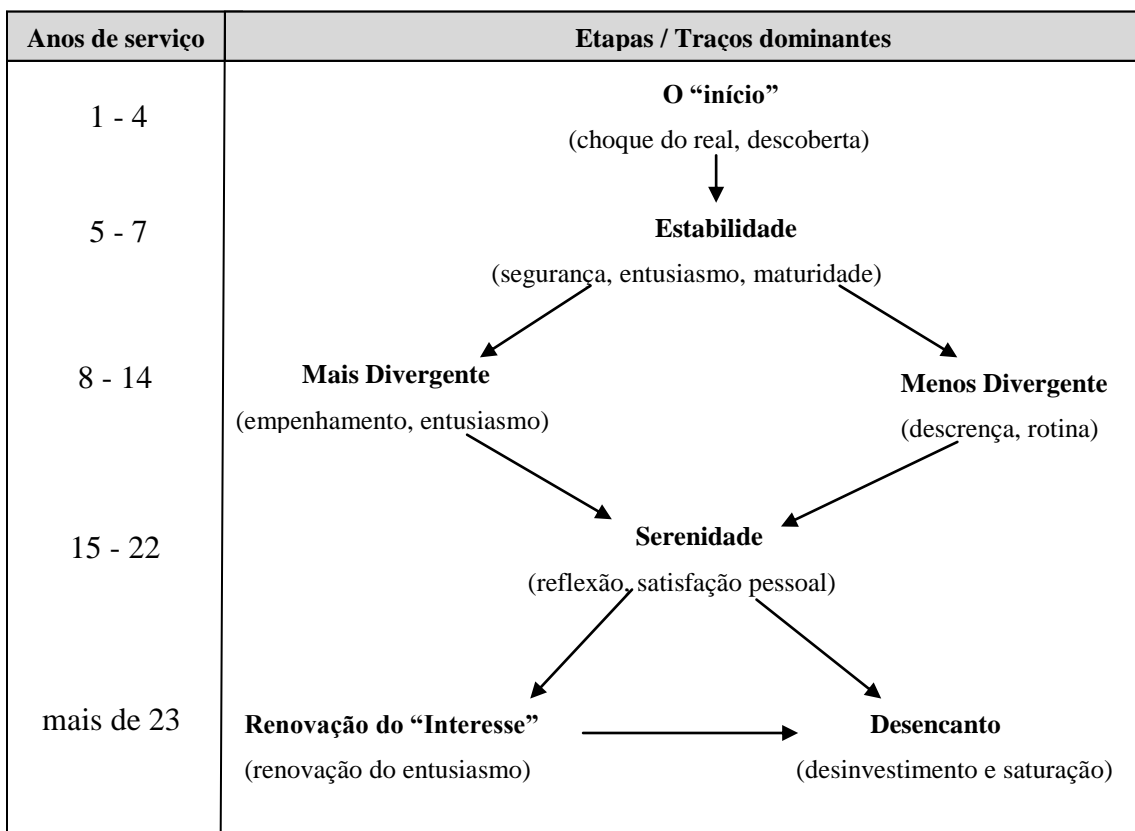


Figura 3: Etapas da carreira docente. (Fonte: Gonçalves, 2009, p.25).

Existe alguma relação e/ou diferença(s) entre as etapas da carreira docente propostas por estes dois autores? Analisando as figuras ilustrativas dos pressupostos subjacentes a cada um dos modelos propostos, constatamos que ambos propõem cinco fases. Iniciam a sua descrição pela entrada na carreira, onde o novo professor leva cerca de três a quatro anos a se adaptar, descobrir, interiorizar a sua nova profissão e a

complexidade de tarefas subjacentes ao ato de ensinar. Podemos constatar através dos seus depoimentos que se trata da fase onde existe o “choque com o real” (Gonçalves, 2009), o que desencadeia no jovem professor sentimentos tais como o da “sobrevivência”, ou então, da “descoberta” (Huberman, 1995, p.39).

Segue-se a fase que ambos os modelos designam de “estabilização”, em que o professor já se reconhece como parte integrante do corpo docente. Este sentimento de “pertença” a uma profissão desencadeia um sentimento de segurança, entusiasmo e investimento na vertente pedagógica e relacional com os pares e os alunos. É uma fase percebida como bastante positiva em ambos os modelos analisados

A fase seguinte é caracterizada por Huberman (1995) como a fase da “experimentação” (compreendida entre sete e 25 anos de atividade profissional), em que o professor, devido à sua experiência profissional, sente-se seguro e confiante para investir em novas estratégias pedagógicas e desafios profissionais. Segundo este autor, nesta fase, o professor preocupa-se com o facto de poder entrar num sistema de rotinas e de estagnação, pelo que investe na sua autoformação e autoaprendizagem. Segundo Gonçalves (2009), esta terceira fase corresponde a um período temporal de oito a 14 anos de experiência profissional. Nesta etapa, o professor pode adotar dois tipos de atitude, nomeadamente, investir na sua aprendizagem e valorização profissional tal como é descrito por Huberman (1995), ou então adquirir uma postura de passividade, descrença, desmotivação e de estagnação, limitando-se a desempenhar de forma rotineira a sua atividade profissional.

A quarta fase, segundo Huberman, compreendida entre 23 e 35 anos de atividade profissional, é designada pela fase da serenidade e de distanciamento afetivo. Para este autor, o professor, nesta etapa, possui uma serenidade e distanciamento de tudo o que o rodeia, considerando que já se encontra num “patamar” profissional que não tem que provar nada a si, à instituição, aos colegas, às lideranças e aos seus alunos, ou seja, “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam” (*idem*, p.44). Porém, para Gonçalves (2009), a quarta fase, designada pela fase da serenidade (correspondendo a 15 – 22 anos de atividade docente) o professor está predisposto a refletir sobre o seu percurso profissional, identificando com serenidade os “constrangimentos” e os “pontos altos” da sua vasta carreira profissional, lembrando e reavaliando com satisfação pessoal os momentos que o “marcaram” em termos profissionais.

A última fase da carreira profissional, segundo Huberman, corresponde ao desinvestimento na profissão uma vez que o professor se encontra próximo da reforma (últimos cinco anos da carreira) delegando aos mais novos a responsabilidade de investir e inovar as suas práticas, ou seja, prepara a saída da atividade docente com mais serenidade ou amargura, de acordo com a sua experiência de vida pessoal e/ou profissional. Segundo o autor, o professor, nos últimos cinco anos de profissão, começa a investir mais em si próprio, na sua família e em outras atividades/interesses que lhe permitam, em teoria, (re)viver os anos que se avizinham, longe da sua atividade profissional. Para Gonçalves (2009), a última fase inicia-se a partir dos 23 anos de serviço e aí duas posturas podem ser identificadas no seio das escolas, a saber: professores, que tal como Huberman apresenta, desinvestiram na sua profissão porque se encontram desmotivados, saturados, desencantados com o rumo que a educação e as escolas levaram, verbalizando que já “não vale a pena” investir na profissão e aqueles que se encontram em permanente entropia e vontade de renovar, melhorar, experimentar novas metodologias e dinâmicas de trabalho. Segundo Gonçalves, estes segundos professores encaram o ato de educar e ensinar como um processo “desafiante” e “permanente” até ao fim da sua atividade profissional.

1.1.4 Aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional: Da conceção à implementação

Como tem sido referenciado ao longo deste trabalho a sociedade encontra-se em constante mudança, as crianças e jovens que frequentam hoje a escola têm “outras necessidades” e perspetivam a sua escolarização e aprendizagem à luz do que a sociedade lhes exige e lhes oferece. Então, perante a diversidade do mundo que nos rodeia, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (Perfil de Competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória - PCASEO, 2017).

Na senda destes princípios, o conhecimento e “o saber” não podem ser estanques, herméticos e reduzir-se às quatro paredes da sala de aula, mas sim, serem propulsores de aprendizagens e de conhecimentos com significância e prontos a serem “postos em uso”, uma vez que a sociedade atual exige mais conhecimento, mais qualificação e mais educação de todas as pessoas.

Por outro lado, temos que ter sempre presente que a escola não se pode demitir do seu papel humanista e de formação integral do Homem e do Ser Humano que está por detrás de cada aluno, pois TODOS têm direito ao conhecimento e à educação, uma vez que a exclusão não educa! O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem (PCASEO, 2017). Falamos de uma escola que tem como missão formar pessoas autónomas, responsáveis e ativas o que remete para a implementação e ênfase de um binómio de aprendizagem que se materializa em duas vertentes: uma associada às competências sociais, humanas, éticas, cívicas, entre outras... e uma segunda vertente indexada a competências cognitivas e metacognitivas que envolvem, a título exemplificativo, competências tecnológicas, científicas e pensamento crítico. Então, a escola e a educação, têm como função:

fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais (Perfil de Competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ME, 2017, p.7).

Em síntese, constata-se que os professores necessitam de um processo de aprendizagem e formação contínua que deve ser monitorizado e apreendido ao longo de toda a sua vida profissional. Essa aprendizagem contínua só fará sentido se a mesma for percebida pelos professores como pertinente, válida, contextualizada, com significância e agilizante de mais conhecimento e competências para darem respostas consentâneas aos desafios e mudanças que ocorrem na sociedade e concomitantemente são “trazidas para a sua sala de aula/escola” através dos seus alunos. Ora esta nova conceção de aprendizagem contínua dos professores alicerça-se numa vertente individual de aprendizagem e noutra de trabalho colaborativo e reflexivo entre pares que se complementam e interagem por forma a contribuírem para que os docentes desenvolvam a sua competência de desenvolvimento profissional ao longo da sua vida.

Este processo não pode ser implementado sem ser alicerçado a um suporte de aprendizagem e formação contínuas e capacitantes, o que remete para uma nova forma de “estar na educação” e de trabalhar com os colegas e alunos. Mais uma vez, consideramos que este processo terá outro impacto e mais-valia para a escola e para o saber profissional dos professores se for um processo contínuo e baseado no acompanhado-apoio-reflexão-avaliação da prática pedagógica recorrendo para tal à

supervisão pedagógica dialogante, reflexiva, clínica e formativa. À supervisão caberá a função de apoiar e supervisionar a aprendizagem profissional contínua, um processo que envolve os professores, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações e convicções. Será sempre um processo inacabado e que se não encerra em si mesmo mas antes que se desenvolve e (re)estrutura através de meios e métodos adequados a cada indivíduo e/ou contexto educativo (Marchão, 2011).

Pelo exposto anteriormente, consideramos que qualquer processo de desenvolvimento profissional consistente e com reflexos significativos no desempenho do professor e no sucesso educativo dos seus alunos deverá ser apoiado por um sistema de formação/aprendizagem dinâmico, contínuo, emergente, o que pressupõe que os professores são capazes de se mobilizarem e criarem sinergias em torno de um objetivo comum: melhorar/otimizar a sua função educativa.

Segundo Flores et al (2009), é necessário que a comunidade docente invista na consolidação da sua identidade pessoal e profissional, com a finalidade de dar resposta aos desafios com que a escola se depara diariamente, bem como ultrapassar de forma colaborativa e reflexiva as tensões e os desafios intrinsecamente associados à sua atividade docente.

Ainda a este propósito Flores e Simão (2009) reforçam, mais uma vez, que a aprendizagem docente é um processo contínuo de formação pessoal e interpessoal que se faz ao longo da vida, mas que se deve iniciar logo na formação inicial de professores. Nesse sentido o candidato a professor deverá apreender e perceber que a sua competência de desenvolvimento profissional parte de si próprio, está em constante mudança e (re)adaptação, carece do saber olhar sobre si próprio bem como analisar e diagnosticar o contexto onde está inserido. Para otimizar o seu desempenho e aprendizagem contínua deverá articular a dimensão pessoal da aprendizagem/formação às potencialidades que o trabalho colaborativo e reflexivo com os pares proporciona uma vez que esta atitude e “forma de estar” constitui-se como mais uma ferramenta que tem ao seu dispor para construir, implementar, refletir e avaliar a sua aprendizagem e melhoria permanente:

se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática. [...] Na educação, descobriu-se a importância, tanto para os alunos como para os professores, da

aprendizagem cooperativa e de co-criação do conhecimento. Assim, se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam ainda mais o seu conhecimento especializado (expertise) de forma conjunta, teremos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa durante a formação de professores (Korthagen, 2009, p.44).

Pelo que temos vindo a apresentar, a implementação de mecanismos de aprendizagem contínua do professor deve ser pensada e concebida tendo por base o grupo de professores a quem se destina e o contexto organizacional/institucional onde desenvolvem a sua atividade profissional. Falamos de uma formação contínua com significância e prolongada e/ou adaptada no tempo, que tenha como enfoque o acompanhamento, a ajuda e o aperfeiçoamento do saber implícito à sua esfera de ação², bem como a aquisição de novos conhecimentos/competências profissionais promotoras da inovação pedagógica, melhoria do desempenho profissional e capacidade de ser recetivo à partilha e mudança de práticas resultantes do trabalho colaborativo e supervisivo realizado com os pares. Através desta aceção de formação formativa contínua e agilizante de aprendizagens com sentido e reflexos no saber/aprendizagens dos alunos estaremos a contribuir para a possibilidade do professor vir a desempenhar novas tarefas e adquirir uma nova postura face ao ato de ensinar e educar, o que nos leva a pensar e a acreditar que independentemente da fase da carreira onde se encontra a “renovação do interesse e do entusiasmo” proposto por Gonçalves (2009) será uma realidade que muito dignificará o professor e a instituição Escola.

Na ótica de Simão (2007), a aprendizagem contínua do professor só fará sentido se a mesma for impulsionadora da melhoria da ação pedagógica bem como permita a (re)formulação do seu conhecimento e competências profissionais permitido desta forma que o professor seja parte integrante e ativa da sua aprendizagem permanente e desenvolvimento profissional contínuo. O mesmo autor elenca uma série de competências que devem ser adquiridas, melhoradas, reforçadas, (re)organizadas durante a sua vida de professor e concomitantemente lhe proporcione uma

² Entende-se como esfera de ação todas as atividades/ações/cargos (nomeadamente coordenador de departamento curricular, diretor de turma, gestão/resolução de conflitos, indisciplina, problemas sociais e/ou emocionais, insucesso escolar, entre outros) que os professores são chamados a desempenhar e/ou resolver para além do saber científico implícito à sua formação de base.

aprendizagem agilizante que dê resposta à sua ação profissional numa sociedade em permanente mutação e desenvolvimento, conforme são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9: Resumo das aprendizagens adquiridas pelos professores ao longo da vida

Aprendizagens a consolidar ao longo da atividade profissional	Princípios orientadores
Saber refletir sobre o processo de aprendizagem e formação ao longo da vida	A reflexão deverá estar no centro das atividades de aprendizagem e de formação, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none">• ensino de estratégias de aprendizagem;• trabalhar as concepções sobre o ensino, aprendizagem e currículo;• promover a motivação na e para a aprendizagem;• conhecer os processos e sistemas de avaliação.
Saber cooperar com os pares	<ul style="list-style-type: none">• Focaliza-se na interação entre pares/profissionais como fonte de conhecimento e de melhoria.• Pressupor a constituição de parcerias, de equipas de trabalho, que cooperam através da ação recíproca e da entreaajuda.
Saber comunicar e fundamentar	<ul style="list-style-type: none">• Promover a partilha do conhecimento através da exposição, argumentação e defesa de ideias/princípios.• Privilegiar a criação de espaços de comunicação grupal onde se apresentem perspetivas e se adquiram/reforcem competências argumentativas e de tomadas de decisão.
Saber gerir emoções e ser empático	<ul style="list-style-type: none">• Investir na compreensão/percepção do estado emocional do outro e de si próprio, para poder comunicar com mais rigor.• Saber fazer ‘análises’ da situação/estado emocional do outro (as expectativas, motivações e estratégias) regulando a sua ação.• Promover momentos que permitam colocar-se no lugar/papel do outro e saber agir em conformidade com essa situação.
Saber ser crítico	<ul style="list-style-type: none">• Construir o conhecimento a partir de diversas perspetivas e adotar uma postura crítica face à sua aprendizagem.
Saber automotivar-se	<ul style="list-style-type: none">• Construir as suas próprias metas, autogerindo as suas motivações intrínsecas.• Promover momentos para refletir sobre a sua aprendizagem bem como priorizar novas metas de aprendizagem.

Fonte: adaptado de Simão (2007, pp.97-98).

No entanto, apraz dizer que a forma como os professores aprendem ao longo da vida não é linear e pode depender das suas histórias de vida, das suas conceções sobre o ensino e o ato de ensinar e das suas experiências vivenciadas em contexto escolar. Nesse sentido, as aprendizagens anteriormente referenciadas carecem de ser analisadas e refletidas por cada um de nós, avaliando se as mesmas têm significância para cada indivíduo e para o contexto educativo onde se encontra o que poderá levar à priorização de umas em detrimento de outras. Apesar do que acabámos de registar, consideramos que todas elas são de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento

profissional ao longo da vida, pelo que deveriam estar sempre presentes nas orientações de quem planifica, e dá corpo e alma ao ato educativo: os professores e as lideranças das escolas. Mais uma vez constatamos que o enfoque da aprendizagem contínua reforça a necessidade de sermos profissionais críticos, reflexivos e em permanente (re)organização do nosso saber através da partilha de experiências pedagógicas e de metodologias de trabalho com os pares no sentido de se dar resposta às necessidades dos nossos alunos promovendo um ensino e aprendizagem que chegue a todos e que tenha sentido e significado para todos.

Nesta linha de raciocínio conceptual e de perceber o ato educativo surge, em 2016, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE) onde as escolas são convidadas a conceber localmente e de acordo com o seu contexto o seu Plano de Ação Estratégica (PAE). Este documento de trabalho visa melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, uma vez que “a condição natural da escola é a promoção do sucesso escolar dos seus alunos [...] o que requer a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores levando-os a refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas e sobre o compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos” (Verdasca, 2016, p.1). Analisando os documentos de suporte à construção do PAE podemos constatar que eles devem ser planificados em função de medidas promotoras da melhoria da qualidade do ensino e das práticas educativas em sala de aula. Ora esta (re)conceptualização da forma de trabalhar e de aprender, requer que no interior das escolas se criem e implementem processos de supervisão colaborativos e dinâmicos que acompanhem de forma formativa a comunidade docente dotando também as escolas de um plano de formação contínuo que vá ao encontro das necessidades e aprendizagem constante dos professores.

Mais uma vez é evidenciada a necessidade de implementar uma aprendizagem contínua dos professores congregando esforços no desenvolvimento da metacognição no interior das escolas, entendida esta como capacidade interna para a mudança e aperfeiçoamento contínuo da ação educativa (Bolivar, 2012; Cabral & Alves, 2016). Estas alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores, que lhes permita refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos, ou seja criando verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional no interior das escolas, bem como a organização de formação contínuo que dê resposta às necessidades dos professores e das escolas (Cabral & Alves, 2016).

No entanto, e tal como na sociedade, também as escolas e os professores não mudam por decreto o que nos leva a refletir sobre a importância e forma de contribuir para a implementação de uma aprendizagem permanente e com reflexos no desenvolvimento de competências profissionais contextualizadas às necessidades e especificidades de cada unidade orgânica.

Tal como na sociedade, também nas escolas não existe um único modelo de desenvolvimento profissional que dê resposta a toda a diversidade de atores educativos que nela trabalham. Pelo que se considera que é necessário conhecer esses modelos no sentido de os poder desenvolver, articular, implementar e contextualizar a cada realidade, a cada contexto, a cada comunidade docente. No sentido de clarificar o que temos vindo a refletir apresentamos, no Quadro 10, a abordagem de desenvolvimento profissional defendida por Sparks e Loucks-Horsley (1990).

Quadro 10: Resumo dos modelos de desenvolvimento profissional

Modelos de desenvolvimento profissional	Estratégias subjacentes
Autónomo	Parte da premissa que o adulto, neste caso do professor, têm a capacidade de decidir, organizar e promover a sua aprendizagem e concomitantemente a sua (auto)formação de forma autónoma.
Cursos de Formação	Os professores envolvem-se diretamente na apropriação de conhecimentos ou de competências profissionais sob a orientação de um perito na área que entende que deve investir/atualizar-se /inovar. Este modelo alicerça-se no pressuposto de que a competência profissional pode ser melhorada através de um processo de treino, permitindo que os professores implementem novas técnicas e estratégias de ensino, conducentes à mudança e à inovação das suas práticas.
Investigação-ação	É um modelo assente na investigação, o que pressupõe um paradigma colaborativo entre professores e investigadores. O professor apresenta-se como um indivíduo que reflete sobre a sua prática, identificando e diagnosticando os “constrangimentos” associados ao seu desempenho profissional, tentando encontrar soluções para os ultrapassar.
Melhoria da escola	A escola apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem e, como tal, tem como objetivo promover o envolvimento e colaboração entre todos os seus membros. Baseia-se na implementação de projetos que têm como finalidade a colaboração, interajuda e o contributo de todos no sentido de promover a mudança e a melhoria da escola.
Observação e supervisão	Alicerça-se na conceção e crença que a observação da prática letiva por parte de um colega/par apresenta-se como uma estratégia potenciadora da análise, reflexão, melhoria do seu desempenho e contribui para otimizar/ reorganizar o seu modo de ensinar e de comunicar com os alunos.

Fonte: adaptado de Sparks e Loucks-Horsley (1990, pp. 234-250).

Analisando o quadro anterior somos levados a inferir que existe uma pluralidade de modelos de desenvolvimento profissional, mas todos eles têm o mesmo enfoque: melhorar o desempenho da comunidade docente e contribuir para uma aprendizagem com mais significância e promotora do sucesso educativo da comunidade discente.

1.2. Supervisão pedagógica: Do conceito à sua influência nos processos de construção do saber e do desenvolvimento profissional

1.2.1 Supervisão pedagógica: Evolução do conceito e finalidades

O termo supervisão esteve, durante várias décadas, associado ao ato inspetivo e fiscalizador traduzindo-se, em termos operacionais, nas várias conotações que lhe são atribuídas, nomeadamente, visão superior, efeito de dirigir, orientar e inspecionar. Segundo esta aceção, o supervisor encontrava-se numa posição hieraticamente superior ao supervisionado, desempenhando sobre este a função inspetiva e de controlo da sua atividade/desempenho profissional.

No entanto, o campo da supervisão constituiu-se, nos últimos anos, numa área com grandes potencialidades também na educação, nomeadamente no desenvolvimento e na aprendizagem, na prática reflexiva, na inovação pedagógica, na transformação, na criação e orientação de contextos de desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares 1981, 1987; Sá-Chaves, 1996; Formosinho, 1999; Roldão, 2000; Vieira, 1993, 2010; Alarcão & Canha, 2013). Assim, e segundo Alarcão e Canha (2013), atualmente a supervisão pode ocorrer de acordo com duas modalidades, a saber: uma, predominantemente formativa, onde se estimula o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores e das organizações educativas, e uma outra, de cariz mais inspetivo e fiscalizador, que coloca a sua tónica no controlo e no cumprimento de regras/normas previamente estabelecidas. Estas duas dimensões da supervisão não se constituem como uma dicotomia entre o que “é bom” e o que “é mau”, mas antes pretendem apresentar e clarificar as várias potencialidades do ato supervisivo. Apresenta-se, de seguida, a Figura 4 que pretende ilustrar o conceito de supervisão segundo os referidos autores.

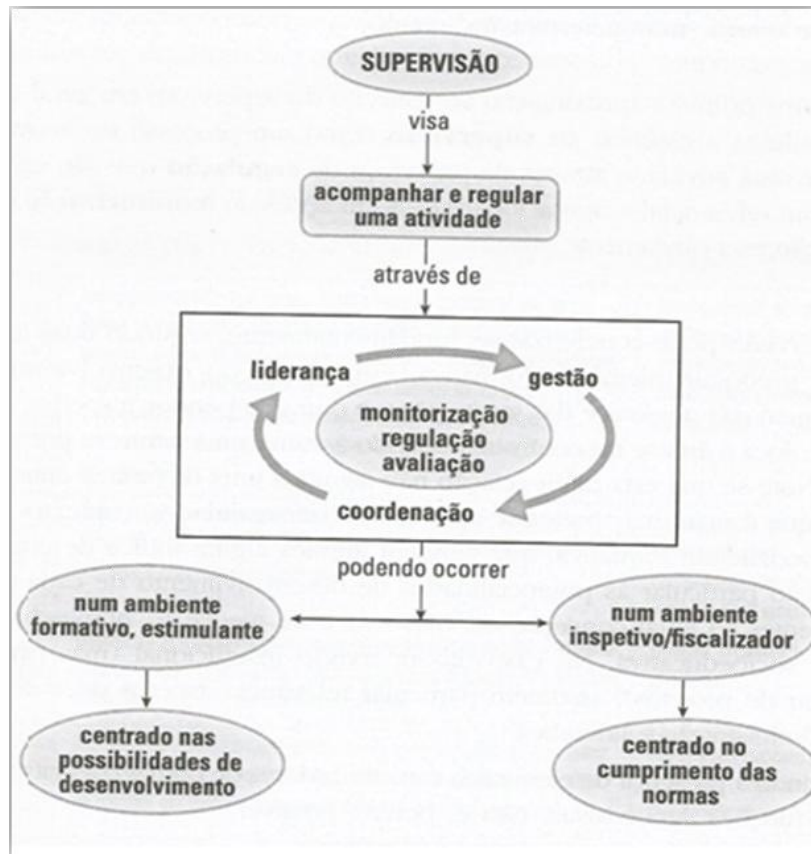


Figura 4: Conceito de supervisão (Fonte: Alarcão & Canha, 2013, p.20).

Da análise da Figura 4, podemos perspetivar um conceito de supervisão que se materializa num processo de acompanhamento de uma atividade e da(s) pessoa(s) que a realiza(m). A supervisão surge como um processo de regulação, operacionalizado através de ações de monitorização em que a avaliação é parte integrante de todo o processo. Assim, a supervisão é associada a outras potencialidades que se prendem com a vertente de orientação, de acompanhamento, de aconselhamento de natureza colaborativa/interpretativa/compreensiva, na qual se valoriza a comunicação como eixo principal de toda a atividade supervisiva (Alarcão 1982, 1991; Alarcão & Tavares 1987; Sá-Chaves, 1996; Formosinho, 1997).

Porém, se recorrermos a uma análise exploratória/pesquisa no tocante à evolução e aplicabilidade da palavra supervisão às dimensões formativa e de apoio, constatamos que essa associação é relativamente recente em Portugal. De acordo com Alarcão (2008), a sua primeira referência data de 1974, na revista “O Professor: Formação de Professores Estagiários”, número 3, de fevereiro de 1974. Pelo exposto anteriormente, podemos inferir que a supervisão de carácter formativo surge primeiramente associada ao contexto de formação inicial de professores (acompanhamento dos estágios

pedagógicos), perdurando com esta conotação até à década de 90 do século XX. A supervisão era perspectivada como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18).

A partir daquela data, a palavra adquire uma outra dimensão e abrangência, uma vez que surge correlacionada com a formação contínua de professores e o seu desenvolvimento profissional, entendido este como um processo que acompanha a vida e é maximizado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação (Alarcão & Canha, 2013). Assim, a supervisão é perspectivada como um processo sistemático e continuado de formação docente ao longo de toda a carreira profissional, uma vez que, “no quadro de formação contínua, a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e heteroavaliação, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p.148).

A formação apresenta-se como um processo formalmente organizado de aprendizagem para/na profissão, onde se privilegia a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa. Considera-se que o investimento em projetos e programas de formação norteados por estes princípios colaborativos representa uma iniciativa estratégica para estimular o desenvolvimento profissional (Day, 1999; Chalmers & Keown, 2006; Woord, 2007; Alarcão & Canha, 2013).

Analisando a literatura sobre a temática em estudo, constatamos que, na década de 90, surgem os primeiros estudos que versam esta nova conceptualização de supervisão (Alarcão, 1982, 2008; Alarcão & Tavares, 1987; Sarmiento, 1988, entre outros), bem como a disponibilização de oferta formativa na área da supervisão (cursos de pós-graduação, cursos de mestrado e de doutoramento), a qual foi crescendo e diversificando a sua esfera de ação/temáticas, tendência que se mantém até aos nossos dias.

Esta procura de formação e interesse pela reconceptualização do conceito e pelas práticas supervisivas surge como necessidade de resposta crescente aos novos desafios e exigências da escola, bem como de todos os que nela ensinam e aprendem diariamente, pretendendo-se que a supervisão vá acompanhando “a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Esta evolução foi influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares,

2010, p.5). Mais uma vez, a supervisão surge, não confinada apenas à formação inicial de novos professores, mas é também percebida como um processo sistemático de formação ao longo da vida, devendo dar resposta às necessidades dos professores e da organização educativa. A supervisão passou a ser percebida como um “processo de desafios, acompanhados de apoio para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios (...) mantidos ao longo da história” (Alarcão, 2009, p.121).

Nesta linha de raciocínio, advoga-se a supervisão como um *processo* que requer continuidade e contributos para a aprendizagem e desenvolvimento da escola no seu todo e dos seus profissionais ao longo do tempo, levando a melhoria “(...) não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas na dinâmica das suas interações entre si e com os outros e na responsabilidade do ensino que praticam” (Alarcão, 2001, p.18). Alarga-se, assim, o âmbito e o campo da supervisão pedagógica à supervisão organizacional.

Na senda desta visão, deverão ser desenvolvidos, no interior das organizações educativas, processos sistémicos e reflexivos de práticas supervisivas promotoras de uma escola dialógica e aprendente³, o que se traduz em “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.13). Para esta autora, a primeira década do século XXI é o tempo ideal para se (re)pensar na (re)qualificação da escola e nos novos desafios que lhe são colocados, tanto ao nível do serviço educativo que presta, como do desempenho dos seus profissionais, o que requer a “proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções” (p.12). Atendendo a esta aceção, a supervisão surge como uma necessidade resultante da ação profissional consciente e deliberada de cada professor, onde a autosupervisão e a supervisão acompanhada contribuem, de forma determinante, para o seu crescimento, autonomia profissional e, concomitantemente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira & Moreira, 2011).

Para Oliveira-Formosinho (2002b), a supervisão é um processo complexo onde muito está previamente pensado e formulado, mas onde muito é emergente, no sentido

³ Escola aprendente é uma organização que tem a capacidade de se conceptualizar através do pensamento livre, coletivo e reflexivo dos seus profissionais e evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem (Senger, 1994, citado por Alarcão, 2002).

de dar respostas supervisivas, consentâneas e formadoras para cada contexto educativo e/ou organizacional, conforme é apresentado no Quadro 11.

Quadro 11: Caraterísticas da supervisão, segundo Oliveira-Formosinho (2002b).

- A supervisão é um processo de apoio à formação (inicial e/ou contínua).
- A formação deve ser concebida como aprendizagem profissional contínua que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações.
- O teor sistemático da formação deverá ser realizado num contexto de ação-reflexão das práticas dentro da sala de aula.
- Os meios para desenvolver o processo supervisivo deverão contemplar a planificação, a observação, a reflexão, o diálogo, a comunicação, a avaliação, entre outros.
- Compreensão de que todo o processo supervisivo promove outros processos, nomeadamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (os atuais e os futuros).
- Consciencialização, por parte dos professores, que todos os processos supervisivos implicam também, abertura aos contextos sociais envolventes (crenças, cultura e valores da sociedade).

Fonte: adaptado de Oliveira-Formosinho (2002b, p.116).

Também Garmston, Lipton e Kaiser (2002) têm em atenção as alterações que fluíram nos últimos anos no âmbito da escola, e em particular nos “desafios” a que são chamados a responder os professores, nomeadamente no que respeita ao sentido e significado da sua profissão. Neste contexto, procuram alargar também o conceito de supervisão ao contexto escolar. Surgem três funções específicas da supervisão, que se consubstanciam na melhoria da prática, no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e na promoção da capacidade de autorrenovação da organização, as quais são apresentadas de forma resumida no Quadro 12.

Quadro 12: Funções da supervisão, segundo Garmston et al (2002).

Funções da supervisão	Princípios orientadores
Promover a melhoria da prática em diferentes níveis	<ul style="list-style-type: none">• Promover a melhoria da prática a nível:<ul style="list-style-type: none">- da instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal de ensino (estilo cognitivo e crenças pessoais a nível educacional);- da prática global do professor (aumento da sua eficácia junto dos alunos o que pode desencadear uma renovação das suas práticas pedagógicas);- da prática do ensino em geral (o professor fortalece, desenvolve e melhora a sua prática de ensino e de pedagogia para promover a melhoria dos resultados dos alunos e da escola).
Desenvolver o potencial individual para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Promover o questionamento e a reflexão, por parte do professor, em todas as fases de ensino (planificação, contexto de sala de aula e após o ensino);• Desencadear, no professor, processos de crescimento profissional e de abertura à mudança;• Potencializar a capacidade de diagnosticar e resolver problemas no âmbito da prática pedagógica.
Promover a capacidade de auto-renovação da organização	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a organização no sentido da sua auto-renovação e motivação dos seus agentes educativos;• Promover uma cultura de trabalho reflexivo e orientado para o questionamento;• Potencializar professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa que promova a melhoria da escola e do serviço educativo que prestam.

Fonte: adaptado de Garmston et al (2002, pp.24-26).

Como reflexão final, queremos reforçar a ideia de que a supervisão deverá ser concebida como processo contínuo e com significância para a organização educativa e todos os que nela trabalham, ou seja ser promotora do desenvolvimento profissional dos professores e da organização educativa no seu todo (Oliveira-Formosinho, 1997; Alarcão & Sá-Chaves, 1998; Alarcão & Roldão, 2010; Roldão, 2012; Alarcão & Canha, 2013). Pelo exposto anteriormente é necessário gerar, implementar, acompanhar e avaliar, no interior das escolas, uma supervisão transformadora de cariz reflexivo e comunicacional, potenciadora da qualidade do ensino e da melhoria das aprendizagens dos alunos (Roldão, 2012). Ao monitorizar um processo supervisivo com estas características, estaremos a contribuir para a edificação de professores que se interrogam sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões, tornando-se, desta forma, parte integrante e construtiva do seu programa de desenvolvimento profissional e pessoal (Sá-Chaves, 2002).

Por sua vez, Fialho (2017) salienta que as tendências atuais da supervisão dão ênfase à reflexão e à aprendizagem colaborativa, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou

problemas reais vivenciados no exercício da atividade docente, o que remete para a implementação de processos de questionamento e reflexão sobre a prática (Fialho, 2016, 2017).

Nesta linha de raciocínio, advoga-se que a supervisão deverá ter uma intencionalidade (assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam); centrar-se num objeto de observação/intervenção (focalizar-se na qualidade da própria atividade e do seu contexto, bem como no desempenho das pessoas) e constituir-se como um *processo* interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2010). A escola surge, não como um espaço social neutro, mas antes, como uma instituição aprendente e um espaço reflexivo onde se “constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004, p.38) e se promove o desenvolvimento “da reflexividade profissional dos professores para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2010, p.15).

1.2.2 Cenários de supervisão pedagógica ao serviço da (re)construção da aprendizagem profissional

O ato supervisivo remete, na sua aceção atual, para a implementação de práticas colaborativas e de acompanhamento dos professores, em todas as etapas da sua vida, promovendo o seu desenvolvimento profissional e das instituições escolares onde trabalham. Segundo esta visão sistémica do desenvolvimento, tanto das pessoas como das organizações, deveremos (re)pensar o “uso” e a “função” da supervisão, acreditando que a supervisão colaborativa e ecológica pode assumir um papel preponderante na (re)qualificação dos agentes educativos e na inovação pedagógica tão necessária e reclamada na escola dos nossos dias. Na sequência do exposto anteriormente, constatamos que a supervisão colaborativa e ecológica remete para a implicação e o envolvimento dos professores em contacto presencial, em dinâmicas de partilha, de responsabilidades, de poder, numa gestão de comprometimento, numa abertura à participação, à atribuição de novas tarefas, papéis e relações interpessoais. As mudanças verificadas favorecem o desenvolvimento das pessoas e das instituições, mas, simultaneamente constituem-se, como oportunidades para que esse desenvolvimento continue a ocorrer (Alarcão & Canha, 2010).

Nesse sentido, os professores são chamados a se envolverem de forma responsável e criteriosa em processos de auto supervisão e hetero supervisão, os quais pressupõem a entre ajuda, a reflexão partilhada, a dialogicidade permanente entre todos os professores, tornando-se desta forma o professor um agente de mudança, de si próprio, dos outros, e da sociedade (Neto, Candeias & Costa, 2014).

O conceito de supervisão remeto-nos, ao longo dos anos e, de acordo com as crenças/concepções dos seus atores, para várias perspectivas e manifestações de supervisão, surgindo vários modelos e, conseqüentemente, uma grande multiplicidade de cenários supervisivos, apresentando, cada um deles, papéis bem definidos e distintos tanto para o supervisor como para o professor supervisionado. No entanto não devemos perspetivar estes cenários de abordagem supervisiva como estanques e herméticos, mas antes considerar que os mesmos podem coexistir e se complementarem, pelo que não se excluem, nem tão pouco esgotam em si mesmos as possibilidades e formas de supervisão. Cada contexto educativo deve ser analisado de acordo com as suas especificidades e necessidades de gestão supervisiva, podendo coexistir e confluir o(s) cenário(s) supervisivo(s) que melhor deem resposta à diagnose efetuada. Apresentam-se no Quadro 13 os nove cenários de supervisão definidos por Alarcão e Tavares (2010).

Quadro 13: Cenários de supervisão pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2010).

Perspetivas teóricas	Conceito	Estado de arte dos autores
Cenário de Imitação Artesanal	Baseado na imitação. Modelo de saber prático, métodos e estratégias únicas. O professor executa de forma passiva e sem discussão o modelo transmitido pelo “seu mestre”.	O mestre é o mentor do modelo e as práticas e saberes são apresentados como forma única de atuação.
Cenário de Aprendizagem pela descoberta	Aprendizagem gerada pela descoberta, experiência e observação de aulas de outros professores. Deverá pôr “em uso” as ferramentas teóricas e práticas que adquiriu.	Um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino, a aprendizagem e a inovação pedagógica.
Cenário Behaviorista	Recolha e análise de situações de microensino pela observação (com recurso a gravações de vídeo) da prática pedagógica.	Neste cenário atribui-se maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo em si.
Cenário Clínico	O aluno estagiário é a figura central da sua própria aprendizagem. O supervisor tem um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta. Promove-se o denominado ciclo de supervisão.	Implica um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas. Remete para a observação e avaliação conjunta.
Cenário Psicopedagógico	Propor a supervisão como processo de ensino aprendizagem. Ensinar o estagiário a ensinar é o objetivo da supervisão pedagógica.	Compreender as relações entre supervisor-estagiário e estagiário alunos, no processo de ensino.

Cenário Pessoalista	Assente na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento perspectivam que o processo de desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo de vida.	Assente na perspetiva cognitiva e construtivista em que o autoconhecimento é a pedra angular para o desenvolvimento profissional do professor.
Cenário Reflexivo	Procura-se que o aluno estagiário obtenha conhecimento em ações e reflita nessa mesma ação enquanto ela decorra. O supervisor adquire um papel fundamental para ajudar o aluno estagiário a compreender e saber agir perante as situações e interação entre a ação e o pensamento.	Combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e vivido segundo uma metodologia do aprendendo a fazer fazendo e pensando...não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela.
Cenário Ecológico	A supervisão neste cenário, discorre no sentido do acompanhamento, que tem como objetivo a qualidade e o desenvolvimento das pessoas e das atividades que são promovidas num determinado contexto.	Proporciona e gerir experiências diversificadas, em contextos variados facilitando a ocorrência de mudanças que perduram no tempo e continuam a ocorrer.
Cenário Dialógico	Afirmção de uma supervisão dialógica e contextualizada, dando primazia à dimensão comunicativa, política e emancipatória da formação. Promoção de uma escola reflexiva, que se pensa a si própria, no sentido da transformação através de processos colaborativos baseados nos princípios anteriormente abordados no cenário da supervisão clínica, funciona como um instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores.	Atribuição à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na desocultação das circunstâncias contextuais, sociais e escolares que influenciam o exercício da sua profissão.

Fonte: adaptado de Neto, Candeias e Costa (2014, pp.376-377).

Da análise do quadro anterior podemos constatar que existiu uma evolução no tocante às características e finalidades dos modelos de supervisão pedagógica, remetendo os mesmos para práticas supervisivas completamente distintas. Os primeiros modelos presentes no quadro anterior estão focalizados em práticas mais centradas na imitação do mestre ou na “transferência” das aprendizagens adquiridas no microcosmo da sala de aula em que o supervisor surge numa relação hierarquicamente superior (vertical) e de controlo de todo o processo de formação e de aprendizagem dos professores. No entanto esta conceção de supervisão pedagógica deu origem a um novo paradigma em que a colaboração, a reflexão, o auxílio, a interajuda entre os supervisores e supervisionados é a tónica do clima supervisivo que se quer enraizar e fortalecer não só na formação inicial de professores como também na formação e valorização profissional de todos os professores ao longo de toda a sua atividade profissional, uma vez que “se queremos

promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” (Korthagem, n.d., citado por Flores, 2009, p.44).

Na senda desta visão a perspectiva colaborativa da supervisão pedagógica emerge em vários modelos supervisivos apresentados no quadro, nomeadamente nas perspectivas clínica e reflexiva do ato supervisivo. Somos levados a perceber e a inferir nas potencialidades pedagógicas de implementar um processo supervisivo holístico e sustentado em três pilares/perspetivas estruturantes: a clínica, a reflexiva e a colaborativa. Considera-se que um processo supervisivo com estas características poderá ser promotor de um processo supervisivo-avaliativo com mais significância e sentido para os professores uma vez que remete para a observação do ato educativo no seu contexto real, ou seja, na sala de aula e com os seus alunos. Requer por parte dos seus interlocutores um constante diálogo, partilha, compromisso, responsabilidade e trabalho conjunto antes e após a observação, analisando de forma colaborativa e reflexiva o que “correu bem” o que “correu menos bem” o que se “pode melhorar” e o que deve servir de referencial para ações futuras. É um processo dinâmico e promotor de uma aprendizagem agilizante e com reflexos no “saber fazer”, “saber estar” e “saber ser” de toda a comunidade docente.

No quadro anterior destacam-se também as relações interpessoais, ao trabalho concertando entre todos os agentes educativos uma vez que se defende que o professor deverá ter consciência do seu poder e das suas responsabilidades na transformação da escola, das suas práticas educativas e concomitantemente da aprendizagem dos alunos. Surge, em todos eles, a valorização da colaboração espontânea e voluntária entre professores promotora da melhoria não só da prática pedagógica em sala de aula, mas também da escola no seu todo. Nestes modelos o trabalho conjunto entre supervisor-professor e/ou entre professores é enfatizado e reconhecido como um forte contributo para a implementação de ambientes supervisivos dinâmicos e promotores da aprendizagem individual e coletiva. Defende-se, que nestes contextos supervisivos as aprendizagens adquiridas e/ou vivenciadas perduram para além do momento, surgindo a supervisão como um instrumento que permite reforçar e estimular a coesão e inovação pedagógica, bem como o desenvolvimento e a melhoria das organizações educativas.

Assim, infere-se, mais uma vez que a finalidade da supervisão colaborativa e reflexiva⁴ prende-se com a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional onde a cogitação e a aprendizagem colaborativa, induzam o desenvolvimento de mecanismo que possibilitem a auto supervisão, a auto aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (Neto, Candeias & Costa, 2014).

Como nota final é de salientar que a supervisão pedagógica, independentemente do(s) cenário(s) superviso(s) implementado(s) numa dada organização educativa, não pode ser perpetuada como uma formalidade ou como uma ameaça ao “eu profissional” do professor, mas antes como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos, a sua auto confiança e “descobrir” novas formas de atuação, perante os colegas, a escola e os seus alunos (Fialho, 2016). Só assim poderemos afirmar que as práticas de supervisão pedagógica se encontram ao serviço de uma (re)construção da aprendizagem profissional válida, conseqüente e que vá ao encontro das necessidades formativas de toda a comunidade educativa (professores, alunos e escola no seu todo).

1.2.3 Supervisão clínica e reflexiva no cenário de (re)qualificação de professores

Existem, como analisámos, várias concepções no tocante ao significado e modos de implementação da supervisão pedagógica, podendo concretamente desenvolver-se segundo uma lógica de emancipação profissional ou, pelo contrário, segundo uma lógica de reprodução de ordens sociais e regimes pedagógicos dominantes (Vieira, 2017).

⁴ A reflexão pode-se constituir como valor acrescentado na prática docente, uma vez que permite que o professor aprenda, de forma sistemática e, em espiral de ascensão, a ensinar. Nesse sentido o processo reflexivo não deve estar confinado apenas à formação inicial mas sim, acompanhar a vida profissional dos professores e em todas as dimensões a que são chamados a intervir no exercício da sua função docente (Alarcão & Tavares, 2010).

A prática reflexiva é uma potencial situação de aprendizagem, pois permite que através desta o sujeito se torne sabedor daquilo que faz e como faz. Considera-se que não é a prática que ensina, mas sim, a reflexão sobre a prática (Zeichner, 1993).

No entanto, a supervisão que defendemos e com a qual nos identificamos materializa-se em processos supervisivos clínicos e reflexivos como temos vindo a apresentar e a descrever ao longo deste trabalho. Mais uma vez salientamos que no modelo clínico, destaca-se as interações colaborativa e colegial entre o professor e o supervisor dividindo responsabilidades e sendo ambos parte integrante e corresponsável de todo o processo supervisivo. Neste modelo o enfoque da sua intervenção centra-se no processo de ensino relegando para segundo lugar os resultados escolares. Segundo Tracy (2002), trata-se de um modelo onde predomina a “colegialidade”, “colaboração”, “serviço de especialista”, “conduta ética” existindo um “envolvimento recíproco no trabalho”, que deverá promover o autodesenvolvimento dos professores.

No tocante ao modelo reflexivo este remete para a capacidade de o professor aprender a partir da sua própria experiência profissional e refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica, existindo uma articulação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional (Tracy, 2002). Este modelo pressupõe a supervisão entre pares ou então um processo em que o supervisor tem uma postura não diretiva mas antes de encorajamento e apoio ao professor, ajudando-o e orientando-o na construção do processo de reflexão sobre o seu desempenho, os resultados dos seus alunos e propondo sugestões para ultrapassar eventuais “problemas” observados.

Independentemente do modelo ou modelos supervisivo(s) implementado(s) considera-se que a supervisão deve ser percecionada como uma teoria e prática de regulação de processos de aprendizagem/formação contínua e de inovação das práticas educativas das escolas, através de processos de desenvolvimento e de (re)qualificação dos professores que envolvam a reflexão-experimentação-reflexão. Nesse sentido, devemos deixar de pensar no professor como agente singular e solitário da sua aprendizagem, mas antes entender os professores como comunidade de aprendizagem colaborativa e aprendente onde, para além da monitorização e acompanhamento da prática letiva, se concretize a troca de experiências e a disseminação de boas práticas.

Nesta linha de raciocínio, os vários autores estudados advogam que a supervisão da prática letiva interpares apresenta-se como uma resposta possível que, recorrendo à observação direta das práticas, à reflexão e à construção colaborativa de conhecimento pedagógico, permite analisar, refletir e resolver problemas pedagógicos, bem como promover o desenvolvimento profissional dos seus interlocutores (Fialho, 2017). De acordo com a mesma autora, “no atual contexto escolar, a valorização do trabalho colaborativo e a supervisão da prática letiva, são uma exigência e um imperativo de uma

ação profissional consciente e ponderada” (Fialho, 2017, p.13), permitindo passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”. A supervisão interpares permite “que os professores se possam envolver em aprendizagem contínua e substancial sobre a sua própria prática...observando e sendo observado pelos seus colegas nas suas próprias salas de aula e nas salas de aula de outros professores” (Fullan, 2011, p. 127, citado por Fialho, 2017, p.13), sendo o processo coordenado por um professor supervisor. O professor responsável pela coordenação/supervisão deve ter por base os alguns pressupostos que são apresentados no Quadro 14, mas não é necessária a sua presença formal nas aulas dos colegas.

Quadro 14: Pressupostos a contemplar na observação interpares

- Cada professor deve encontrar um colega em quem confia e com quem trabalha bem;
- Todos os professores envolvidos devem conhecer o ciclo de supervisão clínica;
- As três fases que constituem o ciclo de observações têm que ser cumpridas (pré-observação, observação e pós-observação);
- O coordenador/supervisor deve organizar seminários trimestrais para partilha de experiências, favorecendo a colegialidade e o diálogo profissional;
- A observação de aulas entre pares deverá potencializar e fomentar a renovação das práticas bem como a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Fonte: adaptado de Fialho (2016, p.27).

No sentido de implementar as diretrizes anteriormente mencionadas, surge a supervisão pedagógica de cariz reflexiva e clínica, perspetivada como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, da inovação, da criação de ambientes de trabalho autorrenováveis promotores da melhoria do ensino, bem como da (re)conceptualização do saber profissional, propulsor do desenvolvimento profissional dos professores:

o objetivo por excelência da supervisão clínica é a melhoria do ensino (...). Este é um redirecionamento essencial no sentido de desenvolver, quer em professores principiantes, quer em professores experientes, uma convicção e um valor: que ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de uma análise intelectual (Mosher & Purpel, 1972, citado por Roldão, 2012, p.25).

O modelo de supervisão clínica é considerado por vários autores (Reis, 2011; Vieira, 1993, 2009; Vieira et al, 2010; Vieira & Moreira, 2011) como o modelo que mais defensores congrega e que mais tem influenciado os modelos supervisivos a nível internacional, desde o seu surgimento nos EUA nos anos 60. Tal como referimos, este modelo foi trazido para Portugal na década de 80 do séc. XX, por Alarcão, e é

perspetivado como aquele que melhores contributos oferece relativamente à observação de aulas e à melhoria das práticas pedagógicas.

O modelo de supervisão clínica, na sua conceção original, é entendido como um “processo que envolve os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo deem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2010, p.120). Para estes autores, o modelo supervisivo em análise atua de “dentro para fora” da sala de aula, sendo alicerçado na observação e reflexão do próprio ensino, o qual é posteriormente analisado de forma colaborativa e formativa entre colegas (supervisor e professor). Segundo esta perspetiva, o espaço de sala de aula transforma-se num momento “clínico” privilegiado de observação e de recolha de informação da ação profissional. Toda a informação recolhida é posteriormente analisada, interpretada, refletida de forma colaborativa, com a finalidade de promover a melhoria da prática de ensino e/ou a otimização da ação educativa do professor observado, uma vez que o principal objetivo deste modelo é “assistir, e não avaliar, o professor” (Tracy, 2002, p.44). Mais uma vez, a observação das práticas letivas e a sua posterior análise de forma colaborativa e participada surge com a finalidade de melhorar essas mesmas práticas (Vieira & Moreira, 2011), bem como, de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes (Reis, 2011), perspetivando-se como uma tarefa a realizar com os professores (ouvindo e analisando as suas opiniões/percepções) e não sobre os professores (Vieira & Moreira, 2011). O modelo recorre aos “ciclos de observação” (Alarcão & Tavares, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Reis, 2011), a que correspondem quatro fases distintas, a saber: Pré-observação, Observação, Análise de dados e Pós-observação⁵. Segundo os autores referenciados anteriormente, o “ciclo de observação” deverá contribuir para a problematização da prática e de possibilidades formativas dentro da dimensão pedagógica. Nesse sentido, a reflexão sobre e na ação apresenta-se como um forte contributo para a melhoria da ação pedagógica, e deverá ser implementada segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que

⁵ Os ciclos de observação de aulas bem como os princípios orientadores de cada fase serão apresentados e analisados no capítulo dois deste documento, no subcapítulo “Observação de aulas em contexto supervisivo: princípios e finalidades”.

levará à construção ativa e empenhada do conhecimento, gerado na ação e sistematizado através da reflexão (Alarcão & Tavares, 2010).

A supervisão clínica e reflexiva, segundo (Rogers, 1970; Sanches & Sá-Chaves, 2001; Alarcão & Tavares), pressupõe que a sala de aula é o “palco” dos acontecimentos, pelo que as pessoas e as tarefas são o enfoque de toda a atividade pedagógica; o professor supervisionado surge como o centro dos acontecimentos, relegando o supervisor para um papel mais periférico (tem a missão de colaborar na análise e reformulação do ensino observado); valoriza conceitos como colaboração, ajuda, dinamismo, confiança, capacidade para “saber ouvir”, pelo que as características pessoais e humanas do supervisor são de grande importância; o processo de supervisão decorre segundo “ciclos de supervisão”; valoriza a implementação de vários tipos de reflexão, nomeadamente: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com Moreira (2001), a supervisão clínica tem subjacente a implementação de uma relação entre o supervisor e o professor alicerçada em princípios como a confiança mútua, a liberdade de expressão, a autonomia e a colegialidade, sendo a sala de aula o espaço onde ocorre o ato supervisivo de cariz formativo e impulsionador da aprendizagem ao longo de toda a atividade profissional. Mais uma vez, a supervisão é interpretada segundo um quadro de interações colaborativas entre o supervisor e o professor, onde a colaboração, a aprendizagem, a interajuda são a tónica de toda a ação supervisiva (Tracy, 2002), com vista a responder às necessidades e interesses dos professores, bem como, promover a sua autosupervisão e o seu autodesenvolvimento profissional.

Segundo Alarcão e Tavares (2010), a implementação de uma supervisão clínica consequente e promotora de mudanças remete para alguns pressupostos que devem ser “acautelados”, “ponderados” e “salvaguardados”, nomeadamente:

- Vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- Certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoio para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Organização de horários compatíveis, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entajuda (Alarcão & Tavares, 2010, p. 123).

Por sua vez, Vieira e Moreira (2011), tendo por base os trabalhos de Goldhammer et al (1980), salientam que o modelo de supervisão clínica remete para o exercício de uma orientação com sentido e por finalidades, articulando necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; deve ser um modelo aplicado de forma sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da metodologia; deve igualmente potenciar uma tensão produtiva no sentido de aproximar o real do ideal; deve ainda pautar-se pela compreensão, apoio e comprometimento mútuo; pressupõe que o supervisor é uma pessoa mais experiente e detentora de conhecimento condizente com o exercício da função de supervisão-reflexão, bem como frequentar formação específica/atualização de conhecimentos para o desempenho do cargo. As mesmas autoras consideram que os processos supervisivos devem pautar-se por alguns princípios, tais como: a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação, a emancipação, pois assim é possível contribuir para a promoção da mudança, da inovação e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional de todos os implicados no processo supervisivo.

No entanto, a mudança e a inovação não podem ser “decretadas” e “impostas”. Resultam antes, de um trabalho articulando e “com sentido” que nasce e cresce no seio de cada organização educativa e dá resposta às suas necessidades e especificidades. É um *processo* que requer tempo, esforço e mecanismos de reflexão-avaliação conducentes à melhoria da prática, ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e à resolução de problemas, bem como à promoção da capacidade de autorrenovação da organização educativa (Formosinho, 2002).

Nesta linha de pensamento, perspetiva-se o papel/função dos supervisores enquanto estrutura com responsabilidades de acompanhamento e de supervisão, como propulsoras do desenvolvimento profissional dos professores, capazes de induzir mudanças de práticas, quer ao nível de sala de aula, quer ao nível do trabalho colaborativo entre os docentes. Este aspeto reflete-se na otimização e melhoria da própria organização escolar, uma vez que os supervisores deverão promover a “leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas e ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 149).

Advoga-se que os supervisores deverão promover e estimular a colaboração, a cooperação, a partilha, a envolvimento de todos, num clima de trabalho colaborativo,

crítico e reflexivo, conducente à mobilização de novos saberes, à reconceptualização e aperfeiçoamento das práticas, à melhoria das aprendizagens dos alunos, à autoformação crítico-reflexiva e promotora da (re)qualificação dos professores, tendo como enfoque o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pelo exposto, a relação entre o supervisor e o professor deve pautar-se pela autenticidade, compromisso de ambos na análise clínica e reflexiva dos fenómenos ocorridos em contexto de sala de aula, onde o professor observado deverá analisar as suas “fragilidades” e competências pedagógicas, sempre numa perspetiva de melhoria e de autodescoberta de novas dinâmicas e práticas passíveis de serem implementadas com os seus alunos. Esta opinião é corroborada por Alarcão e Tavares (2010) que, a este propósito, reforçam a ideia que a sala de aula é o espaço onde ocorre a ação educativa e a recolha de informação que posteriormente deverá ser questionada, analisada, refletida de forma colaborativa e empenhada, rumo a novas orientações e mudanças pedagógicas promotoras do crescimento/aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois existe “uma autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança”. (Alarcão & Tavares, 2010, p.119).

Atendendo a esta aceção, a observação de aulas surge como mais um momento de colaboração, de formação, de aprendizagem e de avaliação formativa, uma vez que através da análise dos dados recolhidos da observação promove-se um debate conducente à retificação e melhoria da prática, procurando em conjunto encontrar soluções e explicações para cada situação vivenciada, sugerindo alternativas/mudanças/outras formas de “fazer” (Alarcão & Tavares, 2010), privilegiando a metodologia de resolução de problemas.

Esta linha de raciocínio remete para a “centralidade” e “destaque” do papel e ação do professor enquanto agente de mudança e promotor do desenvolvimento da escola e de todo o serviço educativo prestado por esta (Formosinho & Machado, 2010).

De facto, consideramos que, de acordo com esta linha de raciocínio e forma de conceber e implementar o trabalho dos professores, é necessário que as escolas desenvolvam de forma sistemática, concertada e “com sentido” processos supervisivos de cariz reflexivo e clínico que permitam “desmistificar”, uma vez por todas, o carácter inspetivo, avaliativo e de controlo associado à “supervisão clínica” e ao trabalho dos supervisores/inspetores/avaliadores.

Nesta linha de raciocínio, considera-se que a supervisão deve deixar de estar indexada apenas à formação inicial, para passar a fazer parte das práticas diárias das escolas, surgindo estas como um espaço privilegiado de formação e de aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os agentes educativos, ao longo de todo o percurso profissional. Estamos convictos de que a supervisão reflexiva e clínica poderá constituir-se como uma grande propulsora desta formação e (re)qualificação dos professores, tão reclamada e urgente na escola atual.

1.2.4 A supervisão como processo colaborativo promotor do desenvolvimento profissional

O processo educativo é um processo de grande complexidade que exige, da parte de todos os educadores, uma preparação e uma aprendizagem constantes, uma vez que vivemos numa sociedade informatizada, globalizada, imersa na mediatização da vida social e na revolução da informação. Nesse sentido, quer as famílias, quer as escolas deverão “abraçar” este desafio e implementar novas práticas, novas metodologias, novas formas de trabalhar e de agir consentâneas com esta realidade e “exigência” do seu público-alvo: os filhos e/ou os alunos que constituem a sociedade e a escola atual.

Nesta linha de pensamento, à escola é-lhe exigido que prepare as crianças e os jovens para a sociedade atual, o que implica (re)pensar o papel e a (re)ação do professor, uma vez que consideramos que qualquer professor em desempenho solitário terá grandes dificuldades em dar respostas consentâneas com os desafios que vivenciamos diariamente na escola (Dias, 2008, Fialho, 2017). A propósito do “isolamento” e do “individualismo docente”, o qual é “compreendido como resultado de uma construção social, histórica e política” (Dias, 2008, p.73), Perrenoud (2002) referem que, de facto, assistimos a realidades experimentais que nos conduzem a uma sociedade onde prevalece a máxima de “cada um por si” e “a cada um a sua verdade” (p.96), o que não fomenta nem promove as a(s) comunidade(s) de aprendizagem. Reconhece, contudo, que a “relação com o saber, principalmente com o saber dos *outros*, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao sabor de iniciativas de projeto e de trabalho de equipa, portanto de diversas formas de cooperação profissional” (Perrenoud, 2002, p.97, citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, p.45).

Desta constatação, emerge a necessidade de se investir na formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais colaborativas, promotoras da mudança e da inovação profissional. Segundo Formosinho (2015), a colaboração docente é um meio que permite lidar com mais propriedade e sabedoria com a complexidade do mundo atual, pois leva “à partilha de informações sobre contextos familiares de cada educando, sobre a sua personalidade e estilo de aprendizagem, sobre o progresso nas várias unidades curriculares – é, assim, uma mais-valia para a ação docente numa escola para todos” (p.12).

De acordo com esta linha de raciocínio, deveremos investir na aprendizagem profissional inovadora e promotora de novas práticas e dinâmicas de trabalho colaborativo ao longo de todo o nosso percurso/ação profissional, relegando para segundo plano a pedagogia burocrática que privilegia a pedagogia da “transmissão” e do “ensino compartimentado” (Formosinho, 2015). A aprendizagem profissional a que nos referimos remete para a pedagogia da colaboração, da interajuda docente, da comunicação interpessoal, da partilha de práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do sucesso educativo e da descoberta de novas formas de aprender e de ensinar. O estabelecimento de um modelo de trabalho, baseado na perspetiva colaborativa com fins e interesses comuns, pressupõe a implementação de momentos de partilha de experiências profissionais e entreajuda entre os professores, permite refletir sobre o que cada um faz e pensa e entende os seus interlocutores como profissionais desejosos de introduzir outras formas e outros métodos de abordagem e de ação educativa, baseadas na cooperação e colaboração profissional (Formosinho, 2015).

Advoga-se que, munidos deste espírito e necessidade de redefinição do trabalho dos professores, é necessário que todo o processo de autorreflexão das práticas, de partilha dessas práticas com os seus pares, de trabalho colaborativo, entre outros, seja acompanhado e supervisionado por atores educativos detentores de formação e de experiência para o exercício dessa função. Só assim, os professores se sentirão motivados, encorajados, acompanhados/orientados para conceber e implementar práticas profissionais transformadoras e inovadoras o que remete para a conceção de contextos de trabalho como *espaços* e *tempos* próprios para os professores trabalharem em conjunto, encorajando à experimentação de novas *gramáticas* pedagógicas alicerçadas numa cultura de colaboração e de partilha (Formosinho, 2015).

Neste contexto, as mudanças que se venham a introduzir ou a otimizar na escola devem ser (re)pensadas e (re)definidas de forma sistémica, holística e contextualizada a

cada realidade educativa, tendo em conta, não só a dimensão da sala de aula, mas também as dimensões organizativas da escola, a sua cultura, os seus profissionais e os seus alunos. Para que a mudança seja profícua e promotora de reais mudanças na forma de trabalhar e de interatuar/colaborar entre professores, é necessário que estes percebam as vantagens dessa forma de “estar” e de “viver” a escola, o que acarreta que todos participem e partilhem os seus saberes profissionais, as suas (in)certezas e (des)confianças. Só assim poderemos afirmar que estamos perante comunidades de aprendizagem comprometidas com a prática docente, com o desenvolvimento organizacional e profissional e, concomitantemente, com a preocupação de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos (Formosinho & Machado, 2009, 2015).

No entanto, esta cultura colaborativa-supervisiva está praticamente ausente, na grande maioria das escolas⁶ e não podemos responsabilizar apenas os professores por esta constatação/evidência. Para que a supervisão pedagógica exista e seja promotora dessa mudança, é necessário que as escolas (re)estruem as condições organizacionais e criem espaços/tempos comuns para que os professores possam trabalhar em parceria⁷. No entanto, estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interação colegial” (Lima, 2002, p.182). É necessário que as escolas se transformem em “espaços que ofereçam mais oportunidades” no sentido de permitir que a interação seja uma realidade quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de

⁶ A este propósito, salientamos que o trabalho colaborativo entre docentes e o acompanhamento e supervisão da prática letiva são referentes contemplados no quadro de referência do programa de avaliação externa das escolas, no domínio “Prestação do serviço educativo”, campos da análise “Planeamento e articulação” e “Práticas de ensino”, respetivamente. No entanto, e através da análise dos relatórios de avaliação externa das escolas, verificamos que não constituem práticas sistemáticas em muitas das escolas/agrupamentos, surgindo no relatório da Inspeção-Geral de Educação como uma área que carece de melhoria: “o fator acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitadas” (IGE, 2011, p.30, citado por Fialho, 2016).

⁷ O Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho, que define as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de ensino, prevê, na alínea c) do artigo 2.º, a implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e de ensino (Fialho, 2016).

relacionamento profissional” (Formosinho & Machado, 2015, p.49), considerando que o trabalho/cultura de colaboração/supervisão não é mais um trabalho a que os professores são chamados a desenvolver, mas sim uma forma diferente e profícua de encarar a sua profissão e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que “a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada” (Day, 2001, p.175).

A supervisão surge como um forte catalisador para melhorar a prática docente, desenvolver o potencial de cada indivíduo para a aprendizagem, bem como, promover a capacidade de autorrenovação das organizações (Fialho, 2016). A mesma autora salienta que a supervisão pedagógica deverá ser perspectivada como uma exigência e um imperativo da ação profissional consciente e ponderada, uma vez que se constitui como uma oportunidade de formação contextualizada, promotora da melhoria da prática. Para além deste imperativo, é necessário ter a capacidade de romper preconceitos e fazer emergir uma cultura docente que se pretende menos individualizada e mais colaborativa/partilhada, impulsionadora do “desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias” (Fialho, 2016, p.23). Segundo esta linha de pensamento, o professor terá que deixar para trás o individualismo que o tem caracterizado e assumir-se como parte ativa e integrante do saber coletivo. Pressupõe que todos aprendem e melhoram através da partilha e confronto de ideias com os outros professores, qualificando-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (Alarcão, 2001; Fialho, 2016). Através do que temos vindo a apresentar/analisar, a supervisão atual é perspectivada, por muitos autores, como um processo colaborativo e colegial que a todos diz respeito e que a todos deve implicar, uma vez que assumir a supervisão como um processo colaborativo significa reconhecer as vantagens e potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional.⁸ A este respeito, Fialho 2016 defende que a colaboração e a colegialidade pressupõem que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo de que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (p.25). Apresenta-se, de

⁸ Day (2001, 2004), Fullan e Hargreaves (2001), Boavida e Ponte (2002) e Hernández (2007) são alguns dos autores que têm analisado e refletido sobre esta problemática estudando o impacto da dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional, referindo a necessidade de se passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós” (Fialho, 2016).

seguida, o Quadro 15, onde estão resumidos alguns argumentos que salientam e reforçam a importância, a necessidade e o contributo que o trabalho colaborativo pode representar para os professores e para a organização educativa no seu todo.

Quadro 15: Contributos do trabalho colaborativo nas escolas

Autores	Fundamentação/argumentação
Fullan e Hargreaves (2001)	<ul style="list-style-type: none">▪ Estimular a diversidade e interdependência entre os professores, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas.▪ Criar ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se refletem nos relacionamentos entre professores e na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências.
Boavida e Pontes (2002)	<ul style="list-style-type: none">▪ Ajudar a lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos para serem enfrentados individualmente.
Fullan e Hargreaves (2001) Hernández (2007)	<ul style="list-style-type: none">▪ Aumentar os níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver.▪ Promover o sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino, ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando incoerências e/ou repetições desnecessárias.
Hernández, 2007	<ul style="list-style-type: none">▪ Aumentar a eficácia profissional, em virtude dos professores envolvidos se focalizarem no desenvolvimento dos mesmos objetivos, atitudes e ideias.
Sullivan e Glanz (2009) Livingston (2011)	<ul style="list-style-type: none">▪ Incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o ensino e a aprendizagem.▪ Promover a discussão e partilha em torno do insucesso, da incerteza, das dificuldades das práticas docentes num contexto de interajuda e de apoio mútuo.

Fonte: adaptado de Fialho (2016, pp.25-26).

Segundo Day (2001), a disposição e a capacidade dos professores para aprenderem uns com os outros no seu local de trabalho e com os seus pares são predictoras do seu desenvolvimento profissional, uma vez que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (Alarcão, 2003, p.121).

Daí que uma das modalidades de supervisão hoje muito defendida, mas implementada ainda de forma muito pontual em algumas escolas, é seja a supervisão colaborativa entre pares⁹, onde os professores se observam mutuamente, refletindo,

⁹ Estes pares podem ser da mesma área científica (promover a partilha de experiências pedagógicas para quem trabalha com os mesmos níveis de ensino, ou no caso de lecionarem níveis

posteriormente, sobre essas observações. Todo o processo deverá ser é coordenado por um supervisor, conforme iremos analisar mais em detalhe ao longo deste capítulo.

No entanto, para que a supervisão colaborativa e agilizante de melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem seja uma realidade nas escolas, é necessário, tal como temos vindo a afirmar, que a própria organização educativa a valide e a considere como premente para a mudança/inação, ou seja, que a supervisão passe a fazer parte do quotidiano da vida das escolas. Esta nova forma de (re)pensar a escola aponta, inevitavelmente, para uma nova reorganização no tocante às suas estruturas intermédias e à formação no âmbito da supervisão pedagógica dos professores que vão desempenhar essa função. Só assim poderemos criar, no seio das organizações, uma cultura de reflexão partilhada e uma supervisão contextualizada e agilizante de novas formas de trabalhar e de ensinar. Neste caso, poderemos afirmar que as escolas serão verdadeiras organizações reflexivas e aprendentes que se qualificam diariamente no sentido de promover a qualidade do ensino e das aprendizagens que ministram, bem como de fomentar o desenvolvimento profissional dos seus agentes, enquanto sustentam também o desenvolvimento organizacional (Formosinho, 2002).

No entanto, e como refere Fialho (2016), para que a supervisão pedagógica cumpra as suas finalidades é necessário que se criem:

espaços de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas. Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem (Lopes & Silva, 2001, citado por Fialho, 2016, p.32).

O conceito de colaboração profissional que temos vindo a apresentar, coloca e impulsiona desafios às pessoas que pretendem colaborar entre si, uma vez que exige vontade interna de trabalhar e de partilhar com os outros os seus saberes e experiências o que requer, por parte dos professores, uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chiota & Martins, 2004; Alarcão & Canha, 2013).

diferentes, potencializar e enriquecer o trabalho de gestão e de articulação vertical do currículo) ou de áreas científicas diferentes (promover a articulação e a gestão horizontal do currículo).

Segundo os mesmos autores, o conceito de colaboração entre professores, remete para um processo de realização pessoal e interpessoal em que diversas pessoas intervêm e comunicam entre si com um propósito, com uma finalidade comum, o que requer, da parte de todos os participantes, uma atitude de abertura e receptividade à formação e à aprendizagem colaborativa, com reflexos na sua prática letiva e, concomitantemente, promotora do seu desenvolvimento profissional. Assim, a colaboração surge como:

- um instrumento para o desenvolvimento;
- um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades, proporcionando benefícios para todos os intervenientes;
- um conjunto de atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.

Apresenta-se, a Figura 5, que pretende ilustrar e relacionar os elementos conceptuais estruturantes a ter em conta na construção do conceito de colaboração a que temos vindo a fazer referência.

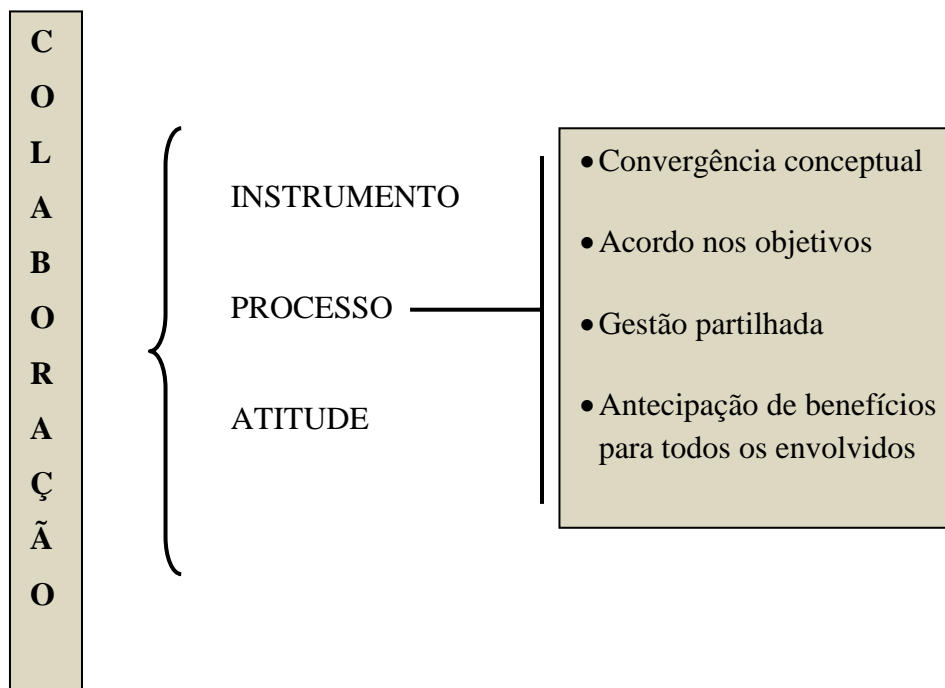


Figura 5: Conceito de colaboração (Alarcão & Canha, 2013, p.48).

Então, uma pergunta se coloca: Como poderá a atividade de supervisão ser desenvolvida como atividade colaborativa, promotora do desenvolvimento profissional?

Existem várias perspectivas e opiniões como têm sido e serão desenvolvidas ao longo deste trabalho, no entanto a supervisão surge como uma “ferramenta agilizante” e como um “forte aliado” na promoção dos processos de aprendizagem permanente e de desenvolvimento dos professores, uma vez que “incorpora” na sua gênese a função de acompanhar, apoiar, estimular, refletir, colaborar com os profissionais que constituem cada organização educativa. Este processo requer tempo e envolvimento de todos os agentes educativos, no sentido de não ser uma prática casual e inconsequente, mas sim, um projeto de vida organizacional alicerçado no tempo e com consequências profícuas para todos. Falamos de uma supervisão perspectivada como processo colaborativo orientado para o desenvolvimento, para a transformação e para a qualidade. A propósito da função transformadora da supervisão, de cariz reflexivo e autonomizante, Alarcão e Canha (2013) salientam que esta deve pressupor “interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (p.83).

Mais uma vez, a supervisão é perspectivada como um processo intersistémico, ecológico e alicerçado em princípios colaborativos/interativos que promovem as dimensões “reflexivo-ativa e crítico-transformadora” (p.83).

Apresenta-se a Figura 6, que pretende sistematizar a articulação e a intencionalidade existentes entre a supervisão e a colaboração, segundo Alarcão e Canha (2013), reforçando, mais uma vez, que a atividade supervisiva-colaborativa envolve sempre as pessoas, os contextos, os processos e requer tempo para que a interação resulte num real e efetivo desenvolvimento profissional.

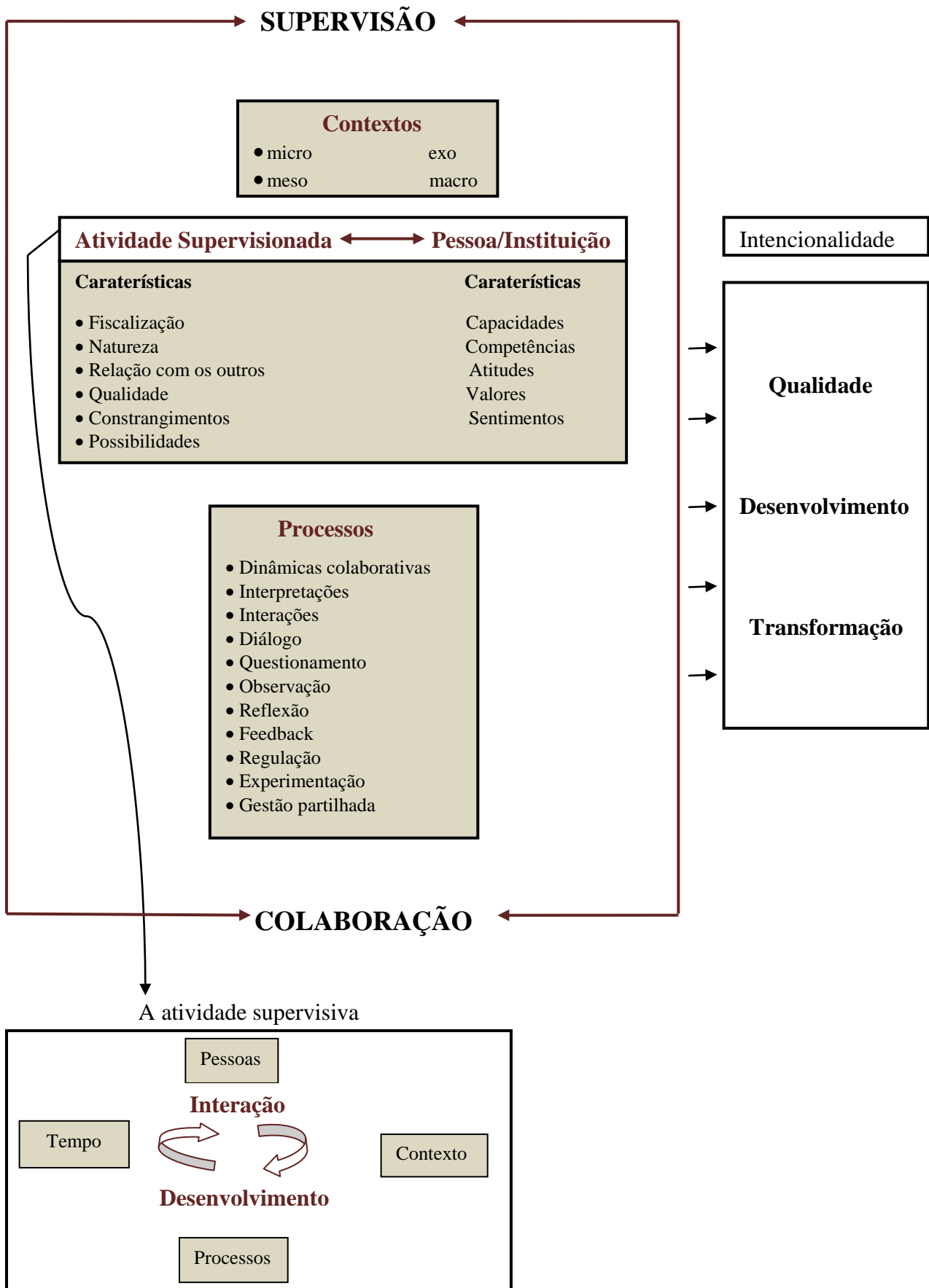


Figura 6: Supervisão e colaboração (adaptado de Alarcão & Canha, 2013, p.82).

Analisando a Figura 6, podemos inferir que a mesma pretende sistematizar algumas relações e intensionalidades associadas à supervisão orientada para a qualidade, o desenvolvimento e a transformação. Realça o facto de a atividade supervisiva requerer tempo devendo-se focalizar nas atividades e nas pessoas que as realizam. Esta constatação advém do facto de se considerar que é necessário compreender/analisar as características das atividades (natureza, finalidade, qualidade, inter-relações, entre outras), bem como o perfil de competências das pessoas que as desenvolvem (conhecimentos, valores, atitudes, entre outras), no sentido de se compreender e interpretar a qualidade, os constrangimentos e as potencialidades de desenvolvimento e de transformação. De acordo com esta conceção de supervisão-colaboração o processo supervisivo tem subjacente dinâmicas de colaboração e de trabalho interpares que visam promover e otimizar, entre outras dimensões, o diálogo, o questionamento, a interpretação, a experimentação e a transmissão do *feedback*. Como nota final considera-se que o processo de supervisão e colaboração proposto por Alarcão e Canha (2013), tem como propósito formativo a promoção da dimensão interativa/colaborativa orientada para a promoção de atitudes reflexivo-ativa e crítico-transformadora dos professores e das Escolas no seu todo.

CAPÍTULO 2 - Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e desenvolvimento profissional: Tensões e desafios

A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa.

(Guerra, 2003, p.22)

Ao longo dos últimos anos temos assistido em Portugal à publicação de vários normativos que têm como finalidade implementar um sistema de ADD que contribua para o reforço e melhoria do sistema educativo, valorizando, por um lado, o mérito e as competências profissionais dos professores e, por outro, que promova o desenvolvimento profissional de todos os atores educativos. Constatamos também que as investigações desenvolvidas noutros países evidenciam a importância da ADD na melhoria da qualidade da Educação com reflexos muito significativos na qualidade das aprendizagens dos alunos (Nolan & Hoover, 2011; Tucker & Stronge, 2007).

No entanto, a ADD em Portugal, em termos de normativos, tem-se perpetuado com base em duas dimensões: a sumativa (prestação de contas) e a formativa (desenvolvimento profissional). Conseguir articular estas duas dimensões é o grande desafio com que as escolas são confrontadas atualmente. Exige, por parte das escolas, um (re)pensar das suas práticas e investir na implementação de um modelo avaliativo que vá ao encontro das necessidades e anseios de todos aqueles que trabalham e constituem a escola pública e contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Torna-se fulcral que a ADD seja implementada segundo um modelo supervisivo-avaliativo dialógico, transformador, deontológico e emancipatório para avaliadores e avaliados. Ora esta conceção de trabalho remete-nos para outras dimensões que carecem ser (re)pensadas nomeadamente a preparação dos professores avaliadores, o perfil de competência humanas, éticas e deontológicas desses profissionais que para além da função avaliativa deverão contribuir para a implementação de um processo onde a colaboração estreita e eficaz entre o observador e o observado seja uma realidade e com reflexos na sua profissionalidade (correto

exercício da sua profissão e ação educativa) e profissionalismo docente (formação emocional, valores éticos e morais).

Como veremos, ao longo deste capítulo, todas estas componentes/vertentes devem estar presentes num modelo de ADD que se focalize na autenticidade, fiabilidade e validade de todo o processo de acompanhamento-supervisão-avaliação.

2.1 Modelos de avaliação do desempenho no contexto internacional

Constatamos que um pouco por todo o mundo, a avaliação de professores tem vindo a ocupar um papel de crescente destaque e investigação uma vez que se associa a esta temática a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelas Escolas.

Também em Portugal, a avaliação de professores tem sido objeto de particular atenção, verificando-se que nos últimos anos tem existido a preocupação, por parte da tutela, de introduzir no sistema educativo, um modelo de avaliação de professores que potencialize a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados dos alunos, bem como contribua para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, inferimos que os vários modelos avaliativos implementados até ao momento no nosso país não têm potencializado os seus propósitos formativos e de melhoria preconizados pelo(s) legislador(es), vivenciando-se nas Escolas ambientes de tensão, angústia, incerteza e descrédito não, porque não se reconheça a necessidade de existir um processo de avaliação de professores, mas antes, pela forma como os mesmos têm sido implementados, bem como a sua articulação com os processos de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino.

No sentido de contribuir para o debate, a clarificação, a fundamentação e a melhoria de todo o processo de avaliação dos professores, Flores (2010) apresenta o seu contributo reunindo na sua obra os testemunhos, os modos de operacionalização, as lógicas supervisivas e as suas implicações do(s) modelo(s) avaliativo(s) implementado(s) em vários países, designadamente EUA, Chile, Nova Zelândia, Austrália, França, Inglaterra e Irlanda.

Stronge (2010) tomando como referencia a situação dos EUA, salienta que só se pode potencializar a melhoria das escolas se existir no seu interior professores que monitorizem de forma eficaz os programas educativos. Nesse sentido a produtividade

dos professores é fundamental para a melhoria da escola e para a otimização dos resultados escolares dos alunos. Considera o autor que estes fins educativos só se podem alcançar se existir, no interior das organizações educativas, um sistema de avaliação de professores sólido, justo, abrangente e que contribua para a melhoria dos docentes, da Escola e dos seus programas educativos. Esse modelo de avaliação de professores, segundo Stronge (2010), deve residir na articulação entre dois propósitos, a saber: desenvolvimento profissional e prestação de contas, desde que estejam enquadrados nos objetivos da organização escolar. No entanto, o autor salienta que a avaliação de professores nem sempre tem sido vista como um veículo de desenvolvimento e de melhoria, mas antes como um exercício mecânico, sem significado e que consome muito tempo, realçando ainda, como fatores que conduziram ao descrédito da avaliação de professores a existência nas escolas de uma cultura burocrática, de uma atmosfera conflitual e de uma desconfiança no próprio sistema de avaliação. No sentido de inverter a situação diagnosticada nas escolas e de implementar um sistema de avaliação de professores válido, sistemático e de qualidade é necessário, segundo o autor, construir, no interior da organização, um clima construtivo baseado na comunicação, no comprometimento organizacional e na colaboração. No tocante à comunicação esta deve acompanhar todo o processo de avaliação e alicerçar-se em duas dimensões: a pública (apresentação pública dos elementos/orientações que os professores devem saber acerca do processo, envolvimento dos professores e outros agentes na conceção do sistema de avaliação e disponibilização de formação contínua e sistemática a professores e avaliadores) e a privada (promoção de reuniões periódicas entre avaliador e professor no sentido de acompanhar, de motivar e de avaliar o desempenho do avaliado). Relativamente ao parâmetro comprometimento organizacional com a avaliação é fundamental, segundo o autor, criar uma cultura de avaliação de professores dentro das organizações educativas, pois a avaliação deverá ser encarada como um processo dinâmico e evolutivo que carece de apoio, reajustes e acompanhamento contínuo. Para tal, é necessário que as lideranças escolares disponibilizem tempo para a implementação de sistemas de avaliação eficazes, facultem a prestação de apoio e de assistência aos professores que necessitem e seja, ela própria, uma oportunidade de desenvolvimento profissional. No atinente à colaboração na avaliação esta deve-se desenvolver entre administradores e professores e ao longo de todo o ciclo avaliativo no sentido de contribuir para a confiança no processo e para a sua apropriação por parte de todos os agentes educativos envolvidos. Assim, Stronge (2010)

defende que todo o processo avaliativo deve ser sustentado com recurso a múltiplas fontes de recolha de dados no sentido de documentar, de fundamentar e de validar o desempenho do professor, nomeadamente: observação de aulas, inquéritos a alunos e/ou encarregados de educação, portefólio do professor e dados do desempenho dos alunos, pois:

a integração de múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho profissional e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria (*Idem*, p.37).

Para a conceção e implementação de um sistema de avaliação de professores de qualidade é necessário, segundo este autor, estar atento e articular de forma eficaz os seguintes parâmetros e/ou indicadores:

- ajustar os objetivos da escola às necessidades dos alunos, dos professores e de toda a organização educativa;
- conhecer e compreender o contexto da avaliação do professor, nomeadamente o leque de disciplinas que leciona, as características das turmas que leciona, as condições em que decorre o processo educativo (caraterísticas da sala de aula, recursos à sua disposição para a lecionação da aula e para o seu desenvolvimento profissional);
- objetividade e focalização do processo avaliativo, ou seja avaliar os professores naquilo que é a sua função profissional;
- recurso a múltiplas fontes de dados para fundamentar o desempenho do professor, nomeadamente, observação de aulas, portefólio do professor, resultados escolares dos seus alunos, entre outras. Esta recolha de evidências deverá ser contextualizada, contínua e sistemática ao longo do tempo;
- produção e utilização de critérios de avaliação do desempenho dos professores justos e válidos;
- monitorização de um sistema de avaliação de professores que potencialize o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho. Nesse sentido é necessário que ao longo do processo avaliativo seja fornecido o *feedback* imediato com a finalidade de diagnosticar um bom desempenho bem como aquilo que é necessário corrigir ou melhorar. Só assim se estará a trabalhar no sentido da melhoria do desempenho dos professores e dos resultados académicos dos alunos.

O autor termina reforçando a ideia de que uma avaliação de professores sólida e de qualidade deve englobar várias fontes de informação, focalizar-se na melhoria do professor e da instituição onde desempenha a sua função profissional e não se reduzir a um mero ato de prestação de contas:

uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefício que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outra forma, proporcionar (Stronge, 2010, p.40).

Avalos (2010) apresenta-nos o sistema de avaliação do desempenho docente desenvolvido no Chile referindo que desde os anos 90 que o governo chileno tem vindo a introduzir alterações de base no sistema educativo com a finalidade de melhorar a qualidade do serviço educativo prestado e os resultados académicos dos alunos. Na sequência desta reestruturação surgiu a necessidade de implementar, de forma gradual e negociada, um sistema de avaliação dos professores. Este processo negociava-se em três áreas determinantes, a saber: finalidades e consequências do processo de avaliação dos professores (articulando propósitos formativos e sumativos), quem eram os avaliadores e sobre que tipo de evidências emitiriam o seu parecer (recrutamento de avaliadores externos, formados para o exercício dessa função, envolvimento do avaliado no processo avaliativo e recurso a uma diversidade de fontes de dados, nomeadamente portefólios, vídeos, entrevistas, entre outras) e construção dos critérios de avaliação.

A autora prossegue a sua explanação fazendo referência *Marco de Buena Enseñanza (MBE)* que é um documento que reúne os domínios, os critérios e os indicadores que devem reger a avaliação do desempenho docente. O documento enumera quatro domínios centrais do ensino e da avaliação, sendo eles: a planificação, a criação de condições apropriadas para o trabalho na sala de aula, a interação ensino-aprendizagem na sala de aula e as tarefas inerentes ao exercício da profissão, nomeadamente reflexão sobre a prática, interação/trabalho com os colegas, entre outras.

Avalos (2010) apresenta o sistema de avaliação de professores no Chile referindo que este contempla quatro fontes de recolha de informação: portefólio (reúne materiais relativos à preparação, implementação e avaliação de uma unidade programática, gravação em vídeo de uma aula que é previamente marcada com o câmara e resposta a um inquérito sobre o trabalho do avaliado no último ano. Existe um

manual de ajuda para a preparação do portfólio bem como, uma “mesa de ajuda” que apoia o professor em todas as etapas do processo), auto-avaliação (com recurso a uma tabela o professor avalia-se nos mesmos domínios e critérios que a sua avaliação final engloba e que constam do *MBE*), entrevista com o avaliado (realizada por professores com formação para o efeito e tendo como suporte documental uma grelha construída segundo os domínios e critérios que constam do *MBE*) e relatório produzido pelo Diretor e Responsável Pedagógico do estabelecimento de ensino (este relatório também é produzido tendo por base as orientações *MBE*).

Todos os professores são avaliados de quatro em quatro anos, por uma comissão de avaliação, externa à escola, que analisa todos os documentos referentes ao professor em avaliação (mencionados anteriormente) e dessa análise resulta uma classificação. Se o professor obtiver a classificação de “excelente” ou “competente” poderá submeter-se a uma prova de conhecimentos da sua área de formação e, deste modo, candidatar-se a uma progressão na carreira a que corresponderá um acréscimo salarial. Quem obtiver a classificação de “suficiente” ou de “insuficiente” terá que desenvolver um plano de acompanhamento que engloba várias atividades de desenvolvimento profissional, nomeadamente a observação das suas aulas, por colegas qualificados para o efeito. No caso de terem obtido a classificação de “insuficiente”, para além de cumprirem os requisitos mencionado anteriormente terão que ser avaliados de dois em dois anos.

Como última análise a autora refere que não existe uma relação “causa-efeito” entre a implementação do sistema de avaliação dos professores chilenos e a melhoria do seu desempenho bem como dos resultados dos seus alunos. Permite, no entanto, diagnosticar os pontos fortes e as debilidades de certos professores, sempre numa perspetiva formativa e de fornecer apoio a quem dele necessite. Salienta que a maioria dos professores vê a avaliação como uma imposição e não como um meio através do qual podem melhorar o seu desempenho profissional, não “incorporando a prática da avaliação na sua própria cultura pedagógica” (Avalos, 2010, p.59).

Nesse sentido, a autora, tendo por base os depoimentos de vários professores faz referência a algumas mudanças e reajustes que deverão ser feitos no sistema de avaliação, nomeadamente: mais tempo para construir o portfólio, introdução de um sistema de observação de aulas, mais informação sobre o processo de avaliação e articulação entre o processo de avaliação e a progressão na carreira docente, nomeadamente com a introdução de escalões e/ou incentivos monetários.

Fitzgerald (2010) descreve-nos o modelo de avaliação do desempenho dos professores na Nova Zelândia referindo que as políticas educativas implementadas nas duas últimas décadas levaram à intervenção direta do Estado no trabalho e na atividade profissional dos professores. Assim, são implementados nas escolas sistemas de gestão do desempenho com a finalidade de definir, de regular e de controlar o ensino e os professores. O Estado surge como um auditor e avaliador que analisa a conformidade do desempenho com os objetivos organizacionais e com as diretivas políticas, levando a que os professores prestem contas ao Estado e não aos seus pares.

No sentido de promover esse controle sobre a avaliação e o trabalho dos professores surgem os Padrões Profissionais (*Professional Standards*), organizados em três categorias e de acordo com os anos de experiência profissional, a saber: “Professor Principiante”, “Professor” e “Professor Experiente”.

Estes padrões profissionais são entendidos como “parte da estratégia do governo para desenvolver e manter um ensino de elevada qualidade e a liderança nas escolas, bem como para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos” (Ministério da Educação, citado por Fitzgerald, 2010, p.69).

A introdução dos padrões profissionais tem subjacente um dispositivo que permite um controlo mais rigoroso no que se refere à gestão do desempenho no seu todo e à avaliação dos professores em particular.

O estado executa a verificação e o controle da aplicação destes padrões recorrendo para tal a agências de auditoria, como a *Education Review Office* (ERO), que através de auditorias e inspeções avalia o grau de cumprimento dos padrões e dos indicadores de desempenho nas escolas, bem como, o seu impacto no desempenho profissional dos professores, colocando assim as escolas e, os seus profissionais, sob escrutínio direto do Estado (prestação pública de contas por parte dos professores/escolas).

No sentido de se poder “medir” o desempenho dos professores introduz-se nas escolas políticas práticas de gestão do desempenho que medem a produtividade do professor a partir dos resultados alcançados pelos seus alunos e, se o professor apresentar um desempenho pouco favorável poderá sofrer sanções com reflexos na sua carreira profissional. Pelo exposto, a gestão do desempenho docente apresenta-se como uma forma de “prestação de contas coerciva” (Shore & Wright, citado por Fitzgerald, 2010, p.75) que serve os propósitos do Estado e acentua a função técnica do professor.

Apesar das retóricas sugerirem que a estas políticas estava subjacente “um quadro positivo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (Ministério da Educação, citado por Fitzgerald, 2010, p.72), o estado não disponibilizou os recursos adequados à sua implementação, preferindo antes implementar políticas de gestão de desempenho que regularam o trabalho dos professores (padrões de desempenho), controlaram e disciplinaram através de provas, prestação de contas, padrões, resultados e processos de garantia da qualidade (Fitzgerald, 2010, p.73).

Todas estas políticas tiveram como resultado a perda de autonomia e de identidade profissional por parte dos professores, pois estes estão cada vez mais sujeitos a sistemas que: (...) *avaliam* a sua competência com base num conjunto de padrões profissionais, que *verificam* se podem receber um aumento salarial, e que *fazem uma avaliação* de modo a rever o seu desempenho (*idem*, p.80).

Ingvarson (2010) dá-nos a conhecer o modelo de avaliação de desempenho profissional da Austrália iniciando a sua explanação com uma breve contextualização do sistema educativo australiano, o qual é composto por seis estados e dois territórios internos constatando-se que cada estado/território é responsável pela sua política de educação.

No entanto, tem-se vindo a assistir, nos últimos anos, a uma intervenção mais direta e interventiva do governo nas políticas da educação, nomeadamente no que se refere ao financiamento, à prestação de contas e redação de relatórios, à acreditação de formação para professores e aos padrões profissionais, os quais têm assumido uma crescente importância. Através da leitura dos relatórios nacionais de educação, dos inícios dos anos 90, depreendia-se que era necessário melhorar a qualidade dos docentes, investir na sua formação bem como promover o seu desenvolvimento profissional. Estávamos perante uma carreira profissional que não encorajava nem recompensava a valorização profissional nem reconhecia o bom professor.

No sentido de lidar e ultrapassar estas constatações foram implementadas várias medidas/reformas que tinham subjacente uma progressão na carreira, “alternativa”, para os bons professores, denominada de Professores com Competências Avançadas (*Advanced Skills Teacher – AST*) a qual tinha associada um aumento salarial para esses profissionais.

No entanto, a aplicação do conceito de AST na carreira docente falhou na maioria dos estados, pois, apesar de ser um programa de âmbito nacional a sua implementação e operacionalização ficou a cargo de cada sistema escolar o que levou a

uma grande subjetividade e discrepância no que se refere à definição de critérios de avaliação e de padrões de desempenho, constatando-se que “(...) na maioria das escolas, falhou o conhecimento especializado ou os recursos para desenvolver e testar os métodos para a avaliação dos professores de modo a assegurar a sua validade e fiabilidade” (Ingvarson, 2010, p.91).

Constatou-se que o conceito de AST rapidamente perdeu a sua validade e pertinência, não contribuindo para a tão desejada revitalização e reforma dos sistemas de desenvolvimento profissional dos professores. A progressão na carreira rapidamente voltou ao método tradicional o qual se baseava numa lógica de gestão hierárquica não se focalizando em evidências da prática profissional dos professores.

No entanto várias ilações foram retiradas da experiência AST, nomeadamente que era necessário que o processo de avaliação do conhecimento dos professores e do seu desempenho profissional fosse orientado por princípios de fiabilidade, de validade e de justiça o que remetia para um sistema de avaliação conduzido por profissionais independentes (entidade profissional independente a nível nacional) e com conhecimentos especializados em termos de padrões de desempenho e de avaliação educacional, pois só assim se poderia contribuir, de forma credível e profissional para a melhoria da qualidade docente e reconhecimento/identificação dos professores eficazes.

Apesar das limitações operacionais do conceito de AST, era comumente aceite que o aproveitamento dos alunos e a eficácia da escola dependia significativamente do conhecimento e das competências dos professores, pelo que era necessário fortalecer a profissão e promover o desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos.

Nos finais dos anos 90 e inícios do ano 2000, vários estudos e relatórios foram surgindo e todos apontavam para a necessidade de revitalizar e reconstruir um sistema nacional de padrões profissionais e de certificação¹⁰ dos professores, onde os professores deveriam ter assento e colaborar de forma ativa e representativa (através das suas associações profissionais e sindicatos) na construção desses mesmos documentos.

Esta constatação tornou-se uma realidade e assistiu-se, ao longo dos anos, a um trabalho conjunto muito significativo que resultou na construção dos padrões

¹⁰ A certificação consiste num comprovativo, emitido pela entidade empregadora, que comprova que um dado membro dessa profissão atingiu, no decorrer do exercício da sua profissão, um determinado nível de padrões profissionais.

profissionais nacionais de ensino e de um sistema de certificação para o reconhecimento dos professores de sucesso, tendo por base o seu desempenho profissional, considerando-se que os “(...) os padrões são instrumentos de ação – instrumentos que permitem que a profissão exerça maior responsabilidade na qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Ingvarson, 2010, p.97).

Atualmente na Austrália existe um consenso generalizado entre todos os agentes governamentais/autoridades empregadoras/sindicatos/associações profissionais que é necessário melhorar a qualidade dos professores e, ao mesmo tempo, adquirir uma nova conceção e estrutura que fortaleça e legitime a carreira docente, não baseada nos anos de serviço e/ou cargos formais desempenhados, mas antes alicerçada no investimento que cada professor faz no seu percurso profissional e no desenvolvimento do seu conhecimento especializado.

Nesse sentido o percurso profissional e a progressão na carreira docente surge mais uma vez associado aos padrões de desenvolvimento profissional. Os padrões são considerados como:

(...) um meio através do qual a profissão pode demonstrar a sua capacidade para avaliar a sua própria prática e, assim, proporcionar às autoridades empregadoras e ao público um sistema de certificação rigoroso e respeitado a nível nacional (Ingvarson, 2010, p.86).

Propõe-se que a carreira docente esteja dividida em quatro níveis, os indicados no Quadro Nacional para os Padrões Profissionais do Ensino (*National Framework for Professional Standards for Teaching* – MCEETYA, 2003), a saber: professor recém-formado, professor registado/certificado, professor de sucesso e professor líder, estando cada nível associado um dado valor salarial e corresponde um determinado tempo de permanência nesse estágio da carreira.

Para progredir na carreira docente é necessário que o professor seja submetido a uma avaliação do seu desempenho, realizada por uma entidade profissional independente, que valida e certifica que o professor em avaliação atingiu determinados padrões de ensino e de conhecimento e concomitantemente investiu no seu desenvolvimento profissional.

Assim, os padrões profissionais podem-se constituir num meio, através do qual, a profissão docente pode dar uma orientação mais clara e objetiva para a o

desenvolvimento profissional e contribuir para a implementação de práticas de ensino mais eficazes.

Apesar de se acreditar que a implementação de um quadro nacional de padrões profissionais e de um processo de certificação dos professores ser o caminho que se deslumbra mais eficaz no que se refere à valorização e contributos para o desenvolvimento profissional dos professores ainda existem várias questões que pairam no ar e sobre as quais não existe consenso, nomeadamente:

- saber quem deve administrar o sistema de avaliação e de certificação dos professores de sucesso e dos professores líderes;
- saber se os padrões do ensino devem ser “genéricos” ou diferenciados de acordo com o nível de escolaridade ou a disciplina ministrada;
- como construir um novo quadro profissional que tenha subjacente métodos de avaliação do desempenho profissional válidos, fiáveis, rigorosos e justos o que implicará um grande investimento na investigação.

Hadji (2010) analisa e descreve o sistema de inspeção e de avaliação institucional dos professores em França. Nesse sentido inicia a sua descrição descrevendo o contexto de exercício da profissão docente francesa referindo que a mesma é marcada por cinco importantes mudanças, a saber:

- mudança do público que frequenta os estabelecimentos de ensino, verificando-se que nos últimos anos assistiu-se à massificação da escola pública, bem como ocorreu um aumento da duração da escolarização obrigatória o que originou um número cada vez maior de alunos, escolarizados durante mais tempo e, oriundos de meios socioeconómicos muito diferenciados;
- mudança nos comportamentos escolares, com a massificação da escola assistiu-se a uma crescente onda de indisciplina, inclusive na sala de aula e, de desvalorização da escola;
- mudança correlativa nas condições de exercício da profissão docente, verifica-se que os programas e os métodos pedagógicos outrora utilizados não se tornam eficazes na escola atual. Existem muitos alunos com interesses divergentes dos escolares e a indisciplina é uma realidade. O professor tem que saber gerir, em primeiro lugar, os aspetos disciplinares e constata-se que esta dimensão não é valorizada aquando da sua avaliação;

- mudança das expectativas em relação à Escola, com a crescente crise económica e social delega-se na escola as responsabilidades sociais, de formação humana e intelectual, entre outras;

- mudança nas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), a evolução tecnológica abre uma nova oportunidade de abordagem pedagógica, potencializando a interação professor-aluno-conteúdo, de forma educativa e facilitadora da aprendizagem.

Pelo exposto anteriormente verifica-se que os professores são confrontados com novos contextos educativos e com novos desafios os quais devem ser levados em consideração aquando da sua avaliação.

No entanto, e segundo Hadji, o sistema de avaliação francês tem como principal função zelar pela qualidade do ensino através da ação de controle e de inspeção, de forma individual, dos professores e ocorre, na maior parte das vezes, com o objetivo de progressão na carreira (dado o elevadíssimo número de professores que necessitam de ser avaliados), pelo que “(...) representa mais um dispositivo de inspeção e de notações do que um dispositivo de avaliação propriamente dito” (Hadji, 2010, p.118).

Esta avaliação é realizada por inspetores exceto no ensino superior a qual é desenvolvida pelos seus pares.

Atualmente existe um “profundo mal-estar” no seio dos professores franceses “relativamente aos procedimentos atuais de inspeção e de notações” (Chassard & Jeanbrau, citados por Hadji, 2010, p.122), destacando-se as seguintes limitações e críticas:

- falta de clareza dos objetivos da inspeção, pelo que o inspetor é visto, em muitos casos, como um mero juiz crítico e incapaz de apreciar os aspetos positivos e inovadores da aula assistida;
- carácter aleatório e irregular das visitas de avaliação, pois estas são demasiado intercaladas e dependentes do fluxo de trabalho dos inspetores, priorizando-se as visitas aos professores que poderão ser promovidos. Assim, os atrasos da inspeção tornam-se penalizantes e *stressantes* para os professores que veem a sua nota pedagógica inalterada durante anos;
- artificialismo, “pontilhismo”, submissão às normas e confusão de papéis aquando da observação de aula, pois a presença do inspetor na sala de aula modifica o seu ambiente natural e o docente inspecionado prepara a sua aula com mais cuidado tentando ir ao encontro do “modelo” de aula ideal que sabe que é privilegiada por este ou aquele inspetor. Por último, duas questões se levantam, nomeadamente: Será que o inspetor,

numa hora de observação, consegue fazer uma avaliação justa de todo o trabalho desenvolvido pelo inspecionado? Como é que a mesma pessoa pode ser, simultaneamente, juiz e orientador?

- falta de atenção ao trabalho de equipa, considera-se que a avaliação individual do professor deveria contemplar outra dimensão pedagógica, nomeadamente o seu trabalho, empenho e contributo dentro do grupo disciplinar e organização escolar.

Constatamos que o atual sistema de avaliação francês que prioriza o controlo e a inspeção individual dos professores é um processo muito questionado pelos docentes e constitui um foco de controvérsias pelas razões atrás elencadas.

Apesar de a inspeção considerar que é na sala de aula que o ato pedagógico se desenvolve no seu aspeto primordial e portanto, ser neste local, que deve decorrer a observação do trabalho do professor, é necessário referir que existem muitos inspetores eficazes e que se preocupam com a recolha e interpretação de outras evidências documentais da ação do professor as quais permitam sustentabilizar a sua avaliação.

No entanto, o facto de a avaliação ser pontual e realizada por uma só pessoa, que se encontra numa posição de superioridade hierárquica tem sido também um aspeto questionado e que urge (re)pensar.

No sentido de se contribuir para a melhoria do modelo de avaliação vigente Hadji (2010) analisa algumas “questões de fundo” que requerem uma reflexão e um debate alargado a todos os responsáveis pela educação em França, nomeadamente:

- estabelecimento de um quadro de análise, com referentes de avaliação claros e explícitos;
- clarificação da missão e das funções da avaliação de professores, clarificando o sentido e o uso da avaliação, fazendo também referência aos possíveis usos sociais da avaliação (função de balanço e função de acompanhamento);
- explicitação da missão e das funções dos professores, ou seja, é necessário clarificar o que se entende, em termos de avaliação, com a denominação de um “bom professor”, enumerando-se as competências didáticas, pedagógicas e relacionais que lhe devem assistir;
- explicitação do objetivo da avaliação, clarificação do que se pretende avaliar em termos de desempenho docente, ou seja “avaliar o docente em quê?”. Nesse sentido o autor apresenta três princípios que devem estar subjacentes quando se pretende definir os objetivos da avaliação, a saber:

- 1) “as linhas de “leitura” e de apreciação da atividade docente são definidas com base nos principais espaços de atividade correspondentes às suas principais competências profissionais”. Este princípio tem subjacente a construção de uma grelha de observação que englobe tantas “linhas de leitura para a avaliação” quantas as grandes funções, identificadas e elencadas para a prática profissional de um “bom professor”;
- 2) “considerar os resultados dos alunos (que constituem, portanto, também um espaço de observação)”, mas não se limitar apenas a este indicador, pois trata-se de um “indicador ambíguo do desempenho pedagógico do professor” ;
- 3) ter em linha de conta “os principais ensinamentos da investigação sobre “professores eficazes”, embora sem nunca considerar cada uma das características destacadas pela investigação como um indicador seguro da qualidade pedagógica do professor” (Hadji, 2010, p.134).

Por último, Hadji apresenta, quatro propostas para melhorar a avaliação de professores e que se passam a apresentar:

- promover a transparência, ou seja o inspetor deverá dialogar com o docente inspecionado apresentando os seus pontos de vista e explicitando os seus critérios de avaliação;
- colocar a avaliação num quadro mais amplo e numa lógica de continuidade, o que tem subjacente alargar as perspetivas de observação, contemplando os aspetos didáticos, académicos e pedagógicos do professor em observação. Este trabalho deveria ser desenvolvido com alguma periodicidade e assumindo o inspetor uma posição de ajuda, partilha, orientação e de valorização do esforço e do mérito do professor inspecionado;
- organizar uma perspetiva de “olhares cruzados”, que tem como finalidade corrigir a dimensão subjetiva de um só olhar dentro da sala de aula e organizar observações com recurso a uma equipa de inspetores;
- considerar as orientações e os resultados da investigação, tem como objetivo analisar e interpretar os resultados da investigação e apreender aquilo que constitui a eficácia do ensino e, posteriormente, utilizar essas diretrizes no ato avaliativo.

O autor termina a sua explanação referindo que a avaliação não é uma ciência mas antes uma prática capaz de “rigor metodológico” desde que seja desenvolvida segundo uma lógica que vai “das intensões aos instrumentos” e que requer no terreno

inspetores que acentuem e fortaleçam a “função de acompanhamento, em detrimento da de controlo” (Hadji, 2010, p.137).

Day (2010) faz-nos a descrição do modelo de avaliação de docentes em Inglaterra que segundo o autor é um modelo que tem como principal finalidade impor e avaliar o cumprimento da agenda de reformas e de melhoria preconizada pelo governo inglês. Nesse sentido inicia a sua explicitação referindo que com a publicação da Lei da Reforma da Educação, em 1988, o governo iniciou um novo ciclo de intervenção política na educação inglesa.

Esse modelo consistia na aplicação de um sistema misto de legislação e atividades estratégicas que tinham como finalidade tornar o trabalho dos professores e os seus resultados mais transparentes e do conhecimento público. Esta orientação política prendia-se com a constatação que o sistema escolar anterior pautou-se por um significativo “subdesempenho” (Barber, citado por Day, 2010, p.142) e assim era necessário desenvolver uma política de “desafios elevados, elevado apoio”.

O primeiro contributo foi dado pelo Partido Trabalhista, sob a tutela de Tony Blair, que propôs seis referenciais para a avaliação do desempenho dos professores, a saber:

- 1- Padrões ambiciosos;
- 2- Responsabilidade delegada;
- 3- Dados de qualidade/objetivos claros;
- 4- Acesso às boas práticas e desenvolvimento profissional de qualidade;
- 5- Prestação de contas;
- 6- Intervenção inversamente proporcional ao sucesso (Day, 2010, p.143).

Constatamos que a avaliação docente seria complementada, pelo menos em teoria, com acesso a boas práticas e ao desenvolvimento profissional de qualidade dos professores, aos quais era exigido que os seus alunos atingissem elevados padrões de sucesso escolar. No sentido de dar cumprimento a esta linha de ação estratégica o governo desenvolveu um conjunto de elevadas expectativas em relação aos docentes:

- espera-se que as escolas e os docentes façam um trabalho excelente, (mas) responsabilizando-os pelo seu desempenho;
- recompensa-se o sucesso, desafia-se o fracasso;
- reconhece-se que, para que o desempenho dos docentes seja excelente, estes necessitam do encorajamento, da recompensa, do apoio, dos materiais, dos edifícios e,

acima de tudo, do desenvolvimento profissional que torna possível a excelência sustentável;

- reconhece-se que, para algumas escolas e alguns diretores, o desafio de manter os padrões elevados é mais exigente e, ao mesmo tempo, fornece-se o apoio necessário para atingir os objetivos (Barber, cit. por Day, 2010, p.143).

No sentido de garantir que as escolas e os professores cumpram de forma eficaz as tarefas que eram da sua responsabilidade, o governo criou um serviço independente de inspeção externa das escolas, que tinha como finalidade:

- visitar regularmente as escolas;
- observar as aulas dos professores (esta avaliação é feita segundo um quadro nacional de avaliação e a classificação atribuída é do conhecimento público);
- redigir um relatório de avaliação que apresente estratégias de melhoria para a atividade profissional do professor.

As avaliações realizadas pelos inspetores são do conhecimento público e cada escola recebe o relatório referente à avaliação do seu desempenho global de acordo com uma escala de classificação de excelente, bom, satisfatório ou inadequado. Os inspetores baseiam a sua avaliação nos seguintes aspetos:

- 1- Aproveitamento escolar e padrões;
- 2- Desenvolvimento pessoal e bem-estar;
- 3- Qualidade da oferta educativa;
- 4- Ensino e aprendizagem;
- 5- Currículo e outras atividades;
- 6- Cuidados, aconselhamento e apoio;
- 7- Liderança e administração (Day, 2010, p.144).

Constatamos, no entanto, que o serviço, a qualidade e o impacto da ação da inspeção externa tem sido questionado e vários estudos foram publicados sobre essa temática. O autor destaca um estudo, de 2008, realizado por um organismo independente que salienta que a validade das decisões do *Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)* era prejudicada pela incapacidade da inspeção avaliar corretamente as escolas e os seus profissionais, estando essencialmente preocupada com a capacidade que as escolas e os seus professores têm para implementar com eficácia as reformas do estado. Acresce ainda o facto de as avaliações

da inspeção se basearem predominantemente em critérios nacionais de *benchmarking* e nos resultados escolares dos alunos (testes e exames).

No sentido de dar respostas às várias solicitações da sociedade civil, que se prendem com a elevação dos padrões de desempenho dos professores e, de existir, uma prestação pública do serviço educativo, o governo introduziu um currículo nacional para as escolas e para a formação professores, bem como legislou novas orientações no tocante à administração e gestão das escolas. A avaliação da eficácia destas medidas é dada pela aplicação de testes internos e exames a nível nacional para os alunos de várias faixas de idades.

O desempenho dos professores é avaliado em função dos resultados dos alunos, do empenhamento e compromisso com o seu desenvolvimento profissional e pela apropriação dos padrões nacionais relevantes para a fase da carreira onde se posicionam. A aquisição desses padrões levará à progressão na carreira e consequentemente a um aumento de salário. A carreira encontra-se dividida em cinco categorias que se passam a apresentar:

- 1- Início da carreira docente (estatuto de docente qualificado);
- 2- Padrões fundamentais da docência;
- 3- O pós-limiar (*post threshold*);
- 4- Professor excelente;
- 5- Professor especializado/com competências avançadas (Day, 2010, p.146).

O atual o sistema de avaliação dos professores ingleses, designado por “ gestão do desempenho” visa, entre outros aspetos, verificar o empenhamento e a eficácia dos professores e das instituições escolares na implementação dos objetivos nacionais e concomitantemente na aprendizagem e resultados escolares dos alunos. Nesse sentido o processo de gestão do desempenho contempla:

reuniões de planeamento para determinar os objetivos dos docentes, critérios de desempenho, necessidades de apoio e formação, métodos para a observação de aulas tendo em conta as responsabilidades e obrigações dos docentes, critérios relevantes de progressão salarial, contributo para o progresso dos alunos, relação entre as aspirações e os padrões profissionais relevantes ao nível dos objetivos escolares ou de equipa, em sintonia com o que está especificado no Plano de Melhoria da Escola (Day, 2010, p. 151).

Day (2010) refere que a autoavaliação é a forma “(...) que melhor corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, uma vez que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo” (p.152). Deve ser desenvolvida de forma sistemática e enquadrar-se numa das seguintes dimensões:

- reflexão na, sobre e acerca da prática, o que permite que o professor desenvolva competências no âmbito da compreensão e melhoria da sua atividade profissional;
- investigação-ação, caracteriza-se pela indagação sistemática pautando-se por ser um processo coletivo, colaborativo, autorreflexivo e crítico, entre professores, tendo por base o apoio fornecido pelos diretores para a concretização dessas comunidades de aprendizagem profissional¹¹. No entanto este apoio é considerado escasso ou quase nulo na maioria das organizações educativas;
- academias de aprendizagem dos docentes, trata-se de um processo inovador de apoio aos professores na sua autoavaliação e no seu desenvolvimento profissional. Foi inicialmente desenvolvido por uma organização independente do governo, o *General Teaching Council for England*, que criou Academias de Aprendizagem dos Professores (*Teacher Learning Academies – TAL*) por todo o país. Um dos objetivos destas academias é “ajudar a escola e os professores a atingir a excelência profissional e obter reconhecimento” (Day, 2010, p.157).

Assim, as TAL pretendem constituir-se como um espaço personalizado de apoio aos professores e onde estes exprimem os seus desejos e anseios em termos do seu desenvolvimento profissional permanente. Nestas academias desenvolve-se uma aprendizagem colaborativa, sustentada na prática e apoiada pelos pares.

Às TAL são-lhes reconhecidas potencialidades acrescidas para o desenvolvimento profissional, autoconfiança e aprendizagem profissional e melhoria da educação dos alunos, entre outras. Nesse sentido contribuem para que cada professor:

¹¹ É de referir que durante um período de quatro anos, entre 2002 e 2004, o governo disponibilizou apoio financeiro e aconselhamento no sentido de as escolas se organizassem em termos de comunidades de aprendizagem em rede. Estas redes pretendiam impulsionar a investigação-ação colaborativa nas escolas e assim constituírem-se como um espaço privilegiado de análise conjunta de questões e de problemas considerados como muito importantes para cada organização educativa. Contudo, muitas dessas redes foram extintas, quando deixou de existir financiamento por parte do governo.

- 1- melhore o seu desempenho ao nível do ensino e o desempenho na sala de aula, experimentando novas técnicas ou diferentes abordagens e refletindo sobre o êxito do seu funcionamento na prática;
- 2- seja apoiado durante a formação por supervisores e mentores da sua escola e da comunidade mais vasta TAL;
- 3- partilhe as suas conclusões com colegas, trocando experiências e conclusões e obtendo novas ideias;
- 4- estude algo de que gosta e que é do seu interesse: escolha o tópico que deseja investir;
- 5- seja avaliado pelos seus pares, indivíduos que compreendem os desafios inerentes à tarefa de ensinar hoje em dia;
- 6- obtenha reconhecimento profissional com qualificações docentes que podem melhorar a gestão do seu desempenho e, ao mesmo tempo, contribuir para enriquecer o seu CV (curriculum vitae)¹².

Concluindo, podemos inferir que, apesar de o sistema de avaliação de professores inglês ter como principal finalidade impor as diretrizes políticas e reformas tituladas pelo governo (inspeção escolar e a gestão do desempenho), constatamos que as escolas e os professores têm também ao seu dispor recursos úteis e potencializadores do seu desenvolvimento profissional, permitindo que estes transitem para uma nova forma de profissionalismo docente:

(...) em que os docentes não são apenas mais responsáveis publicamente, mas são também capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos (Day, 2010, p.157).

Sugrue (2010) pretende explicar a estrutura e a organização do sistema educativo irlandês no qual e, segundo a sua interpretação, os professores e as escolas estão sujeitos a uma constante “prestação de contas” pública e a um sistema de inspeção, por parte do estado, que visa analisar o impacto das suas políticas na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

¹² www.teacherlearningacademy.org.uk, citado por Day, 2010, p.158.

Nesse sentido inicia a sua apresentação fazendo referência a um relatório produzido pela OCDE, na década de 90, resultante de uma visita realizada à Irlanda com a finalidade de analisar o “estado do sistema educativo irlandês”.

Nesse documento pode-se perceber que, segundo a opinião desses especialistas internacionais, a formação contínua de professores encontrava-se numa fase bastante rudimentar e era necessário que os decisores políticos investissem na formação de professores, tendo como base os pressupostos da carreira docente. Alertava para o facto de ser necessário implementar um planeamento nacional no tocante à formação contínua e ao seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, ao longo da sua carreira e, concomitantemente para a melhoria do sistema educativo irlandês.

Esse desafio foi aceite pelos decisores políticos e a UE financiou a(s) reforma(s) que foram implementadas, criando-se uma rede nacional de “centros de apoio educativo” que tinham como finalidade apoiar os professores e dar resposta às exigências de mudança ao nível escolar, preconizadas pelo aparelho do estado.

No entanto, a sua operacionalização e o seu impacto nas escolas e no desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na prática de sala de aula, ficou aquém do desejável, continuando a prevalecer a “prestação de contas” externa dos professores através dos resultados da aprendizagem dos seus alunos (exames a nível nacional e órgão internacionais como a OCDE e IEA).

Constatamos, através da análise de Sugrue (2010) que, apesar de as escolas poderem recorrer à autoavaliação, a verdade é que não foram elas que estiveram na sua origem, tratando-se antes de um “requisito legal imposto a nível central” traduzindo-se num “*pastiche* político” que contribui, em grande escala, para um clima de performatividade, onde:

a vida e o trabalho nas escolas são cada vez mais supervisionados e avaliados, com base em critérios instrumentais e económicos que afectam profundamente a identidade dos docentes, os seus objectivos educativos e as suas práticas (Kelchtermans, citado por Sugrue, 2010, p.174).

Numa tentativa de enquadrar e explicar a realidade escolar irlandesa no tocante ao desenvolvimento profissional dos seus professores o autor faz referência a algumas considerações teóricas e conceptuais internacionais sobre aprendizagem profissional.

Nesse sentido apresenta quatro “modelos”¹³ de aprendizagem profissional salientando que os mesmos poderão e/ou deverão coexistir, conforme o contexto educativo, tendo como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas e nas salas de aula:

- conhecimento para a prática – os docentes “trazem de volta” as “boas práticas” para as suas aulas, enquanto utilizadores e disseminadores do conhecimento construído pelos investigadores e/ou especialistas. São estabelecidos padrões que devem ser alcançados independentemente do contexto, dando lugar ao modelo de “formato ou tamanho único”;
- conhecimento na prática – os docentes são agentes ativos na construção de conhecimento e recriação da sua prática. A escola surge como comunidade de aprendizagem para docentes e alunos;
- conhecimento da prática – os docentes são os autores da sua própria aprendizagem e da produção de conhecimento. A aprendizagem tem cariz social e coletivo e deve estar associada a questões relevantes. Deverá potenciar a emancipação dos docentes enquanto agentes de mudança.
- conhecimento de si próprio – assegura que toda a aprendizagem é relevante tanto no ponto de vista social como pessoal. O conhecimento é construído, consolidado e utilizado de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem.

Apesar de o autor considerar que o “modelo de conhecimento na prática” é, no seu entender, o que tem sido priorizado no sistema irlandês, não existem estudos sistemáticos que permitam fundamentar esta posição, prevalecendo a ideia que devem coexistir, conforme as necessidades do sistema escolar, os princípios relevantes de cada modelo (opinião resultante da análise dos principais relatórios de avaliação do sistema de desenvolvimento profissional dos docentes).

Através de uma meta-análise dos supracitados relatórios, publicados por entidades diferentes e elaborados segundo finalidades e objetivos distintos, o autor conclui que não existe um consenso relativamente à avaliação das experiências de

¹³ A elaboração desta conceptualização de aprendizagem profissional teve a influência de diversas fontes, destacando-se Cochran-Smith e Lytle, 1999, e de Day e Sachs, 2004, citados por Sugrue, 2010, p.176.

aprendizagem profissional dos professores irlandeses no que se refere às suas repercussões na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Todos os relatórios, independentemente da sua origem (uns mais formativos e empenhados com o trabalho direto com os professores, outros mais na lógica de inspeção e de controlo sistemático dos professores) salientam que o “(...) impacto do desenvolvimento profissional contínuo na prática da sala de aula ficou aquém e deixou muito a desejar” (Sugrue, 2010, p.191).

Assim, o autor conclui que apesar de o sistema educativo irlandês se nortear segundo uma lógica de normatividade a nível central e implementar um modelo de avaliação de prestação de contas, foram surgindo, nos últimos anos, significativas oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, as quais não foram rentabilizadas e impulsionadoras de uma melhoria do trabalho dos professores.

É necessário repensar as práticas atuais e construir políticas mais inclusivas e versáteis que permitam harmonizar as necessidades profissionais individuais e a autonomia docente com as prioridades a nível nacional e escolar.

Nesse sentido conclui que:

só quando os professores forem emancipados através da criação de oportunidades participativas para aprofundar o seu conhecimento, quer profissional, quer pessoal, é que o sistema poderá, mais legitimamente, revelar as suas necessidades e esperar que estas sejam respondidas de forma mais adequada (Sugrue, 2010, p.193).

Após termos apresentado e analisado os pressupostos subjacentes aos vários modelos de ADD implementados a nível internacional, neste caso, analisando os modelos que vigentes em sete países, várias questões se levantam, nomeadamente: o que terão eles em comum? Qual o modelo mais eficaz? Qual seria aquele que melhor se poderia adaptar à realidade Portuguesa? Ora estas questões são complexas e de difícil resposta uma vez que cada realidade, cada cultura, cada contexto educativo tem as suas especificidades e modo peculiar de encarar/operacionalizar/valorizar a educação e os seus profissionais.

No entanto, existe um enfoque comum, um pouco por todo o mundo, o qual se consubstancia na necessidade de elevar os padrões do ensino bem como melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos (Flores, 2010). Considera-se que as várias reformas implementadas nas escolas e no trabalho dos professores, nomeadamente uma maior prestação de contas e a ADD têm como finalidade atingir esses propósitos de

melhoria da qualidade do ensino e dos resultados dos alunos. É um tema atual, polémico, pertinente e, na nossa opinião, sempre inacabado pois vivemos num mundo global, cheio de “incertezas” “fragilidades” e “mudanças” o qual requer por parte dos governos e dos profissionais do ensino de todo o mundo um constante olhar atento, indagador, reflexivo, dialogante que promova a tão desejada melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a otimização das aprendizagens e dos resultados dos alunos. É, e será sempre essa, a função e missão da Escola e de um Sistema Educativo de qualidade.

No sentido de compreendermos melhor os modelos que nos servem de referencial neste estudo antes de iniciar a explanação dos vários modelos de ADD implementados nos últimos anos em Portugal iremos apresentar uma breve reflexão/síntese dos mesmos, no Quadro 16.

Quadro 16: Síntese dos modelos de ADD a nível internacional

País	Autor	Princípios orientadores da avaliação de professores
EUA	Stronge	<ul style="list-style-type: none"> • O sistema de avaliação deve incorporar três dimensões: <ul style="list-style-type: none"> -a comunicação entre os professores na conceção de um sistema de ADD e a necessidade de uma formação contínua de professores e avaliadores; -o comprometimento organizacional que envolva as lideranças escolares disponibilizando tempo para a implementação da ADD, apoiando e acompanhando o processo de ADD no sentido de este contribuir para o desenvolvimento profissional; -a colaboração entre todos os interlocutores no sentido de validar o processo e adaptá-lo ao contexto escolar. • Recorrer a múltiplas fontes de dados, nomeadamente: a observação, o portefólio do professor, os resultados dos alunos, etc; • Definição de critérios claros e adequados de avaliação; • Existência de um <i>feedback</i> formativo e oportuno.
Chile	Avalos	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de ADD está consubstanciado num documento orientador que apresenta 4 domínios: a planificação, a criação de condições apropriadas para o trabalho na sala de aula, a interligação ensino-aprendizagem na sala de aula e as tarefas profissionais que passam pela reflexão sobre a prática e trabalho com os colegas; • As práticas de ADD não foram interiorizadas pelos professores, surgindo como uma imposição; • O modelo vigente não evidencia a promoção do desenvolvimento profissional e a melhoria dos resultados dos alunos.
Nova Zelândia	Fitzgerald	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD é realizada por agências de auditoria contratadas pelo Estado que definem, regulam e controlam o ensino e os professores; • Existe uma nítida “prestação de contas” dos professores à opinião pública, no sentido de verificar se o seu desempenho está de acordo com

		<p>os objetivos organizacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores prestam contas ao Estado e não aos pares; • Os professores são avaliados como técnicos e não como profissionais.
Austrália	Ingvarson	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de um quadro nacional de padrões profissionais de ensino que contemplam: <ul style="list-style-type: none"> -quatro níveis na carreira: professor recém-formado, professor competente, professor de sucesso e liderança; -quatro domínios/padrões profissionais: conhecimento, prática, valores e relações profissionais. • Os professores progredem de acordo com os anos de serviço e cargos formais que desempenham.
França	Hadji	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é realizada por inspetores sendo pouco claros os seus objetivos; • A ADD surge como um processo/função de controlo e inspetivo; • Os professores são sujeitos a processos de inspeção individual com a finalidade de zelar pela qualidade do ensino que praticam; • A ADD é um processo aleatório, irregular e <i>stressante</i> para os professores.
Inglaterra	Day	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre-se a processos de avaliação externa das escolas e dos professores, através da inspeção; • Esses processos visam melhorar os resultados dos alunos, os padrões de ensino nas escolas e o processo de gestão do desempenho dos docentes; • Existência dos padrões profissionais nacionais para a progressão na carreira com implicações no âmbito da ADD, do profissionalismo e do desenvolvimento profissional; • Não se valoriza a complexidade da ação profissional do professor nem o seu desempenho na sala de aula; • A ADD é traduzida nos resultados escolares dos seus alunos e o cumprimento das exigências que lhe são impostas externamente, pelo governo central; • Trata-se de um processo tecnicizado e essencialmente performativo.
Irlanda	Sugrue	<ul style="list-style-type: none"> • A ADD é um processo essencialmente de “prestação de contas” e normativo desenvolvido por agentes externos à escola (Inspeção) e recrutados pelo governo central; • Prevalece a tónica na supervisão e avaliação externa performativa baseada em critérios instrumentais e económicos; • São relegados para segundo plano a identidade dos professores, os seus objetivos educativos bem como as suas práticas em sala de aula; • Os professores não se reveem neste modelo de ADD.

Fonte: adaptado de Flores (2010).

Pelo exposto anteriormente somos mais uma vez confrontados com o facto de existir uma vasta panóplia de modelos de ADD a serem implementados a nível internacional, o que no nosso entender é revelador da complexidade inerente a esta temática. Consideramos que existe ainda um longo caminho a fazer uma vez que muitos desses modelos se alicerçam unicamente na prestação de contas e na verificação da

conformidade normativa/gestão escolar “desenhada” pelos governos centrais. Todo este processo é “verificado” e “avaliado” em grande parte por agentes externos à Escola, normalmente a Inspeção da Educação. No entanto e, analisando a literatura, verificamos que têm existido, nos últimos anos, a noção/interiorização de que é necessário reverter a situação patente. Constatamos que tem existido uma crescente preocupação de se transitar para um modelo mais justo, com maior significância para as Escolas e para os seus profissionais. Nesse sentido os vários autores referenciados no quadro anterior, entre outros, salientam que esse processo só terá validade e fiabilidade se envolver na sua planificação/construção/implementação e de forma direta e ativa todos os responsáveis pela educação, leia-se, governos, lideranças das escolas e professores.

Deverá ser um modelo avaliativo com significância e articulação com os processos de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino o que requer a explicitação clara e inequívoca dos seus propósitos, efeitos, referenciais, modos de operacionalização, de acordo com a realidade geográfica, cultural, social e histórica (Flores, 2010).

Após esta análise e resenha dos vários modelos de avaliação vivenciados a nível internacional, iremos focalizar a nossa atenção e estudo na realidade portuguesa, tentando perceber como se tem desenvolvido o processo de ADD em Portugal.

2.2 O sistema de ADD em Portugal: Avanços e recuos

Não sendo o propósito investigativo deste trabalho analisar de forma exaustiva a evolução histórica e interpretativa do sistema de ADD em Portugal, afigura-se pertinente perceber os “avanços e recuos” que têm existido, ao longo dos anos, em termos de legislação e modo de implementação dos vários modelos de ADD. Esta resenha/explanação terá como finalidade analisar os aspetos positivos e negativos de cada modelo avaliativo e perceber as tendências político-legislativas que lhes deram sustentabilidade e visibilidade.

Começamos pelo período denominado pela Autocracia (1933 – 1974) onde o professor não possuía qualquer direito no tocante à sua avaliação (Barroso, 1995), sendo-lhe imposta pela tutela, a implementação do currículo de forma rígida e inquestionável. Neste período temporal surge a figura da Inspeção (Decreto-Lei n.º

30508, de 17 de setembro de 1974) que tinha como função a fiscalização e o controlo das escolas e dos seus professores. A avaliação dos docentes era realizada pelos inspetores sendo-lhes atribuída a menção de *Bom* ou *Deficiente*. Esta classificação resultava do confronto entre aquilo que o inspetor observava e as informações transmitidas pelo Reitor (Barroso, 1995; Pacheco & Flores, 1999).

Esta situação e, contrariamente ao que era espetável, foi vivenciada nas escolas até ao surgimento da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, uma vez que os propósitos de democraticidade e de respeito pela avaliação dos professores, preconizados com a Revolução de 1974 não tiveram reflexos práticos nas escolas, continuando-se a implementar um sistema de controlo autocrático dos professores e das instituições escolares (Curado, 2002).

Concluimos que até a esta data o grau académico conferido ao professor por uma instituição de ensino superior era por si só o sinónimo e o “garante” de competência profissional por parte desse docente. Assim, a todos era atribuída a menção de *Bom*, salvo casos excecionais que reportam ao facto de o professor ter sido objeto de um procedimento disciplinar. O carácter burocrático e administrativo era bem patente constatando-se que a atribuição da menção de *Bom* aos professores ficava a cargo do chefe dos serviços de administração escolar.

Apenas com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, surge, pela primeira vez, alguma “vontade política” de promover a autonomia das escolas bem como potencial o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido a carreira docente é dividida em dez escalões e, para que ocorresse a progressão na mesma, os professores tinham que elaborar um *Relatório Crítico* da atividade desenvolvida, referente ao período de tempo de serviço a que se reportava essa avaliação, bem como frequentar ações de formação creditadas. Esse relatório era entregue na Delegação Escolar ou ao Presidente do Conselho Executivo, conforme o nível de ensino a que pertencia o docente. Posteriormente era analisado, pelo Órgão de Gestão a quem cabia a tarefa de verificar em que medida a redação do mesmo respeitava os impositivos legais (Pacheco & Flores, 1999). Mediante essa leitura e “verificação da conformidade” poderia ser atribuída a menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*. Se fosse proposta uma menção de *Não Satisfaz* para o professor o presidente do órgão de gestão teria que comunicar à tutela regional, e de forma sigilosa, as condições não respeitadas no artigo 43º do ECD, pelo docente. Por último é de referir que se o docente não concordasse com a sua avaliação era-lhe permitido recorrer da

mesma no prazo de cinco dias. O supracitado diploma permitia ainda que os professores detentores de dez ou mais anos de serviço pudessem requerer, uma avaliação extraordinária, com a finalidade de alcançarem a menção de “mérito excepcional”. Esta situação podia ser solicitada apenas uma vez em toda a carreira docente e permitia, no caso de a atingir, a bonificação de dois anos de tempo de serviço (Pacheco & Flores, 1999).

Constatamos que neste período temporal o caráter burocrático e administrativo continua a ser a tônica no processo de avaliação do desempenho profissional (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Simões, 2000; Formosinho & Machado, 2010). A menção de *Satisfaz* era atribuída, pelo Órgão de Administração e Gestão Escolar à generalidade dos professores, mediante a entrega do *Relatório Crítico* por parte do professor em avaliação. A atribuição, de forma generalizada, da menção de *Satisfaz* era sustentada pelo facto de se considerar que todos os professores são iguais, desenvolvem as mesmas atividades logo todos merecem a mesma menção no tocante ao seu desempenho. Esta indiferenciação levou a que existisse uma certa estagnação e desvalorização no que se refere ao processo de ADD.

A revisão do *Estatuto da Carreira Docente* surge através do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro e, com ela, uma nova regulamentação da avaliação do desempenho docente que tinha como finalidade por um lado, a promoção do mérito e do profissionalismo docente e, por outro, a melhoria da qualidade das escolas (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio). A avaliação dos professores estava consubstanciada à elaboração de um relatório designado por *Documento de Reflexão Crítica*, anexando-se a este o comprovativo da frequência de ações de formação creditadas. Este documento de reflexão crítica deveria aludir aos indicadores de avaliação preconizados no ponto 2 do Artigo 6º do referido decreto, nomeadamente: serviço oficialmente distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, participação em projetos da escola e atividades da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e estudos publicados. A avaliação deste documento ficava a cargo do Órgão de Gestão, tendo em conta o parecer de uma *Comissão Especializada* integrada no Conselho Pedagógico (Curado, 2002), podendo ser atribuída a menção de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* e *Bom*. Sempre que o professor pretendia candidatar-se à menção de *Bom*, era necessário solicitar o parecer de uma comissão externa à escola, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor de outra escola e uma

personalidade de mérito reconhecido na área da Educação. Caso se verificasse a proposta de menção de *Não Satisfaz*, esta teria que ser retificada e validada por uma comissão regional de avaliação. O professor ficaria impossibilitado de progredir na carreira e teria que ser acompanhado por um *Programa de Desenvolvimento Profissional* (Curado, 2002).

Constatamos que neste modelo avaliativo é solicitado ao professor em avaliação a elaboração de um *Documento de Reflexão Crítica*, onde a autoanálise do desempenho é apresentada pelo próprio e de acordo com a sua visão dos factos não contribuindo assim para uma avaliação rigorosa, de diferenciação, nem tão pouco para o seu desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999). Apesar de se considerar que este processo de autoavaliação e auto-reflexão é importante afasta-se muito dos propósitos de uma ADD rigorosa e consubstanciada num trabalho conjunto e reflexivo entre avaliador e avaliado. Pelo exposto continuamos perante um processo meramente administrativo, burocrático, cumprindo uma finalidade de certificação, não contemplando o desenvolvimento profissional do professor (Pacheco & Flores, 1999). Corroboramos com Curado (2000), ao referir que desde a publicação da LBSE em 1986, a ADD enquadrou-se, em termos de produção normativa, numa perspetiva de prestação de contas para efeitos da progressão na carreira, não valorizando as vertentes de diferenciação, desenvolvimento profissional e organizacional. Estamos perante uma avaliação que “não avalia” como é reconhecido na literatura sobre a temática da ADD no contexto português (Silva & Conboy, 2004; Pacheco & Flores, 1999).

Em maio de 2006 surge uma nova revisão do Estatuto da Carreira Docente o que dará origem a um novo sistema de avaliação dos professores (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), o qual tem como finalidade melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrado pelos docentes, e que se consubstancia na “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. À escola é-lhe pedido que promova “o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”. Neste novo modelo a carreira surge hierarquizada em duas categorias: a de *professor* e a de *professor titular*, ficando a cargo destes últimos a avaliação dos seus pares. Passam a existir quatro vertentes de avaliação, nomeadamente: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a vertente profissional e ética; a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação ao longo da vida (Decreto

Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro). Cabe ao professor em avaliação apresentar ao seu avaliador os seus *objetivos individuais*, definidos estes em função dos objetivos e metas estabelecidos pela escola e preconizados nos documentos que lhe dão funcionalidade, a saber: *Projeto Educativo* e *Plano Anual de Atividades*, assim como, os indicadores de medida por esta estipulados. Como referimos anteriormente, a avaliação fica a cargo dos professores titulares, aos quais competirá avaliar o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica dos seus pares e ao Presidente do Conselho Executivo que para além de coordenar todo o processo avaliativo tem como função analisar e avaliar a adequação do processo avaliativo às especificidades da escola. Ambos os avaliadores (professor titular e Presidente do Conselho Executivo) terão que proceder à recolha de dados e evidências e registá-los nos *Instrumentos de Registo* elaborados para o efeito e aprovados pelo Conselho Pedagógico. Este modelo avaliativo implica a criação de uma *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho* (CCAD) formada pelo Presidente do Conselho Executivo e mais quatro professores titulares pertencentes a esse órgão. A sua missão visa garantir o rigor do sistema de avaliação, proceder à avaliação no caso de não existirem avaliadores, avaliar a atribuição das classificações de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente* e emitir parecer acerca das reclamações dos avaliados no caso de estas surgirem. A classificação final do professor avaliado é apresentada em documento próprio (aprovado por despacho ministerial) e resulta de uma reunião de avaliação conjunta entre os avaliadores. A classificação final deverá contemplar também a qualidade do relatório de autoavaliação produzido pelo avaliado o qual se deverá posicionar relativamente ao seu desempenho profissional/autoavaliação nas quatro vertentes de avaliação. É de salientar que neste modelo de ADD a formação contínua passa a ser perspectivada em função das necessidades dos professores avaliados e como promotora do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido as escolas são chamadas a elaborar um Plano de Formação compatível com essas necessidades e que assegure também a formação na área científica do avaliado.

Este novo modelo de avaliação exigiu das escolas enquanto organização educativa e dos seus profissionais outro tipo de postura e modo de trabalhar. As relações laborais entre pares deixam de ser de paridade para assumirem uma postura de hierarquização e de diferenciação (Flores, 2010), o que provocou um profundo desagrado e mal-estar generalizado no seio dos professores, uma vez que consideravam que os avaliadores (professores titulares) não eram detentores da formação necessária e

de perfil de competência adequado ao exercício dessa função (Fernandes, 2008). Apesar de se considerar que a avaliação da prática docente era necessária e válida os professores foram confrontados com um modelo essencialmente burocrático, de carácter sumativo e que passou a dificultar e a constranger a progressão na carreira (Nunes & Rodrigues, 2011). As escolas depararam-se, de um dia para o outro, com um acréscimo de trabalho e de burocracias e com o dever de implementar um modelo que era rejeitado pelos seus profissionais, uma vez que “a burocracia, o aumento do volume de trabalho, o sistema de quotas (e o concurso para professor titular numa fase transitória), bem como a falta de condições para a sua implementação, pelas dimensões que envolve e pelas repercussões que implica” (Flores, 2010, p.7), eram os argumentos mais vinculados para a não viabilização do supracitado modelo de ADD.

Face a estas contestações foram introduzidas, pela tutela, várias medidas de simplificação as quais não conseguiram “calar” os professores, nem tão pouco melhorou a aceitação do modelo por parte dos docentes (Sousa et al, 2011), vivendo-se uma época de grande crispação em torno desta problemática e com repercussões no dia-a-dia das escolas e nas relações interpessoais dos seus agentes educativos.

Assim, e apesar da cascata de legislação produzida o processo continuou a ser rejeitado pelos professores. Neste quadro de insatisfação e de desacreditação pelo modelo de ADD os avaliadores continuaram a desenvolver o seu trabalho de natureza essencialmente burocrática e classificatória, não promovendo, com a sua ação, a melhoria do desempenho dos professores avaliados, uma vez que:

não era atribuída aos avaliadores a responsabilidade de realizar qualquer diligência de avaliação formativa, apesar de os princípios orientadores do modelo, explicitados no artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2008 e mantidos em legislação posteriormente publicada, enfatizarem a relação entre a avaliação de professores, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos (Sousa et al., 2010, p.23).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, inicia-se um novo ciclo avaliativo, uma vez que todos os estudos publicados sobre esta temática (CCAP, Consultora Delloite e OCDE) referiam que o anterior modelo de avaliação não tinha tido impacto sobre a melhoria do desempenho profissional, da escola e dos resultados escolares (Tomás & Costa, 2011). Era necessário articular a ADD com “a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação,

centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação” (Costa et al., 2010, p.332).

No sentido de operacionalizar estas recomendações são introduzidas algumas alterações verificando-se que a componente científico-pedagógica e a funcional, que eram avaliadas pelo coordenador do departamento curricular (professor titular) e pelo diretor da escola, respetivamente, passam a quatro dimensões, a saber: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, e são avaliadas pelo relator (professor avaliador do mesmo grupo de recrutamento do avaliado), apesar de a responsabilidade da classificação final ser atribuída ao júri de avaliação. As principais alterações que são verificadas relativamente ao modelo anterior são expostas, de forma resumida, no Quadro 17.

Quadro 17: Alterações à ADD através do Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de junho

Referenciais de ADD	Operacionalização
Instrumentos de registo	Elaborados por referência aos padrões de desempenho definidos a nível nacional
Indicadores de medida	O abandono escolar e resultados dos alunos deixam de ser um referente.
Observação de aulas	Facultativo. Torna-se condição obrigatória para a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente, bem como para docentes no 2º e 4º escalões.
Relatório de autoavaliação	Obrigatório e entregue ao Diretor da Escola.
Entrevista individual	Ocorre quando houver observação de aulas. O relator e o avaliado deverão analisar/apreciar conjuntamente o desempenho nas aulas observadas.
5º e 7º escalões da Carreira Docente	A menção de Muito Bom ou Excelente confere o direito à progressão automática aos 5º e 7º escalões, independentemente das vagas/cotas.
Menção de Muito Bom ou Excelente	A atribuição de duas menções consecutivas de Muito Bom ou Excelente, confere a bonificação de 6 meses ou 1 ano de tempo de serviço.
Menção de Bom	Permite o acesso à carreira ou a normal progressão dentro da carreira.
Menção de Regular e Insuficiente	A atribuição destas menções implica a não contagem do tempo de serviço para efeito de progressão na carreira.

O descontentamento diagnosticado no seio da comunidade docente, bem como as experiências recolhidas da implementação dos modelos de ADD anteriores demonstrou a necessidade de se criar um novo modelo que simplificasse o processo mas que ao mesmo tempo garantisse um regime exigente, rigoroso e onde se valorizasse a atividade letiva. É neste contexto que surge o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, o qual remete para “uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional. (...) promovem-se ciclos

de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas” (p. 855). Neste modelo de ADD surge a dimensão externa da avaliação a qual tem como propósito, segundo o legislador, minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados e potencializar a dimensão formativa da avaliação. O processo passa a ser regulado por uma componente interna e outra externa para “os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente” (p.855). No sentido de operacionalizar a medida anterior é constituída uma bolsa de avaliadores externos, composta por docentes de todos os grupos de recrutamento, que tem como finalidade minimizar os conflitos interpares entre avaliadores internos/relatores e avaliados. O decreto-lei salienta ainda que a avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente é realizada “com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa” (p.855).

Constatamos, da análise minuciosa do decreto-lei em estudo que, neste novo modelo de ADD, a dimensão externa da avaliação reduz-se à observação da prática letiva em contexto de sala de aula (duas aulas de noventa minutos) sendo aplicada a uma pequena franja de professores. Deparamo-nos, através da análise reflexiva de toda a legislação produzida recentemente no âmbito da implementação da componente externa da avaliação que esta tem sofrido profundas alterações consubstanciando-se, atualmente, no processo de observação-registo-classificação das aulas observadas. Não existe acompanhamento do avaliado nem *feedback* sobre o desempenho deste. No tocante à avaliação interna, esta destina-se a todos os docentes, e em todos os escalões e focaliza-se na leitura e apreciação do relatório de autoavaliação produzido pelo professor.

Pelo exposto somos levados a concluir que apesar de todas as tentativas legislativas implementadas ao longo dos anos o carácter burocrático, de controlo/prestação de contas e de indiferenciação dos professores foi a tónica que prevaleceu durante décadas, constatando-se que após a entrada na carreira docente o professor apenas tinha que deixar passar o tempo e a sua progressão era praticamente

automática e remetia, numa fase mais recente, para a elaboração de um relatório de reflexão crítica do seu desempenho e frequência de ações de formação.

A partir de meados de 2006 e até aos nossos dias, vários modelos avaliativos foram vivenciados na escola pública com a finalidade de promover um sistema de ADD que contribuísse para o desenvolvimento de práticas colaborativas, potencializasse uma cultura profissional e escolar, bem como se repercutisse na melhoria dos resultados escolares dos alunos e da organização escolar no seu todo.

No entanto estes propósitos não se têm verificado de forma explícita existindo, como foi referido ao longo deste texto vários “avanços e recuos” em termos de legislação e modo de implementação do sistema de avaliação. Consideramos que a ADD é uma necessidade e uma realidade que nenhum profissional da educação pode desvalorizar e/ou rejeitar e será, sem dúvida, uma área cheia de potencialidades, desafios e incertezas num futuro imediato. Terão que ser desenvolvidos sistemas de avaliação válidos, consequentes e com reflexo nas práticas pedagógicas, no sentido de os professores perceberem os seus propósitos e finalidades, consubstanciando-se a ADD numa “verdadeira oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os professores envolvidos, avaliadores e avaliados, é necessário que estes confiem na arquitetura do modelo, no processo, nos resultados e na respetiva utilização” (Ventura, 2012, p.57).

Por último, queremos registar que, o sistema de ADD implementado em Portugal nos últimos anos será objeto de análise pormenorizada no capítulo três do enquadramento teórico desenvolvendo-se nesse espaço uma descrição dos modelos e, numa segunda fase, proceder-se-á à articulação entre a legislação, o seu modo de operacionalização e a investigação produzida no âmbito desta temática. Este estudo servirá também como suporte à escolha e sustentabilidade do estudo empírico que se apresentará na segunda parte deste trabalho investigativo.

2.3 Dimensão formativa e sumativa da ADD: A relação supervisão-avaliação.

A avaliação é um conceito multidimensional e de grande amplitude e complexidade uma vez que surge associada às conceções de sociedade, de educação e

de ser professor. Nesse sentido a ADD “revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados” (De Ketele, 2010, p.13). O grande desafio com que somos hoje confrontados nas nossas escolas é saber desenvolver processos de supervisão-avaliação contínuos, reflexivos e que contribuam para a melhoria do desempenho profissional dos seus atores e, concomitantemente, para a melhoria da organização escolar e do serviço prestado para com a sua comunidade discente.

Partindo do pressuposto que o processo de avaliação tem como finalidade a melhoria do desempenho profissional do avaliado e do avaliador bem como da própria organização educativa, não deve ser encarado como um ato que conduza ao individualismo e à competitividade, mas sim como um instrumento ao serviço da aprendizagem, em que se avalia para aprender, quer na ótica do avaliador quer do avaliado. Segundo Álvarez Méndez (2002) é necessário existir uma atitude construtiva fase à avaliação, transformando-a numa forma de aprendizagem para, deste modo, estar ao serviço da prática docente e contribuir para a melhoria do desempenho profissional. De acordo com Rodrigues (2002), aos processos de avaliação em educação estão associados três grandes eixos, interdependentes, a saber: o metodológico, o ético e o político. Partindo desse pressuposto o autor advoga que o referencial de avaliação está em permanente reconstrução e resulta de uma co-construção sustentada no confronto, na transformação e na articulação sistematizada de diferentes posições fase ao ato avaliativo, uma vez que “o referencial de avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação, numa «avaliação em acto» infundável” (*idem*, p.90).

Assim, a avaliação de desempenho surge como um processo contínuo de acompanhamento e de supervisão do professor tendo como finalidade promover a melhoria individual, institucional e a qualidade do sistema educativo, surgindo neste quadro de referência a supervisão e a avaliação intrinsecamente articuladas e correlacionadas. Segundo (Martins, Caldeira & Costa, 2010) a supervisão e a avaliação são interdependentes, uma vez que “uma avaliação de desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, facto que tendencialmente se traduzirá num incremento da eficácia pedagógica das práticas lectivas” (p.6). Consideramos que um modelo de ADD que tenha como finalidade o desenvolvimento profissional dos seus interlocutores os processos supervisão e de avaliação devem estar presentes e devem ser desenvolvidos de forma consentânea e

promotora da melhoria dos processos de ensinar e de aprender, predominando assim uma concepção que enfatiza as funções de regulação, melhoria e desenvolvimento profissional. A avaliação deve ser encarada de forma construtiva, convertendo-a numa forma de aprendizagem para, deste modo, promover a melhoria da prática docente. Pelo exposto, o ato avaliativo não se pode restringir a um facto pontual e/ou singular mas, carece antes de se consubstanciar num processo contínuo e sistemático de recolha de informação que possibilita a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada que, dará origem a uma tomada de decisão (Peralta, 2002). Paraphrasing Alonso (2007) a avaliação deve ser um processo de natureza qualitativa e interpretativa onde a dimensão moral e reflexiva da profissão docente deve estar presente uma vez que as práticas de avaliação devem ser encaradas “com atitude e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas” (p.4).

Pelo exposto os processos de avaliação e de supervisão devem entrecruzar-se e a dimensão do *feedback* deve estar presente uma vez que se considera que este é preponderante na promoção da reflexão e da autoregulação das práticas docentes desenvolvidas bem como no diagnóstico das necessidades de formação passíveis de incrementar a ação profissional do professor (Martins, Caldeira & Costa, 2010). Curado (2000) considera que a forma como o processo avaliativo é concebido e implementado influenciará, inevitavelmente, o grau de motivação e de empenho dos professores em todo o processo de avaliação-supervisão, com reflexos no seu desenvolvimento profissional e na própria qualidade das escolas. Se a avaliação se restringir a um processo de classificação e de seleção é natural que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos (Fernandes, 2008). A este propósito Vieira (2009) enumera alguns princípios que devem orientar a prática supervisiva reguladora e com reflexos no desenvolvimento profissional dos professores, apresentados no Quadro 18.

Quadro 18: Princípios orientadores da prática supervisiva – avaliativa

Princípios orientadores	Operacionalização
Articulação	A articulação entre a prática reflexiva e pedagógica para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas de supervisão.
Indagação	De teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne crítico e criativo do seu saber profissional.
Planos de intervenção	O desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar.
Espaços do professor	Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios.
Comunicação dialógica	Através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber.
Avaliação participada	Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Fonte: adaptado de Vieira (2009, p.203).

Segundo Stronge (2010) um sistema de avaliação de professores de qualidade tem que compreender três elementos chave, a saber: comunicação; comprometimento organizacional e colaboração, os quais são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19: Elementos-chave de uma avaliação de qualidade

Elementos-chave	Operacionalização
Comunicação	A comunicação deve estar sempre presente e pode ser pública ou privada. A primeira deverá contribuir para a discussão e conceção do sistema de avaliação e garantir a formação contínua e sistemática de avaliadores e avaliados. A comunicação privada deve ser contínua e bilateral, entre avaliador e avaliado, visando vários propósitos, nomeadamente sustentar a tomada de decisão, informar o avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para alcançar níveis superiores de desempenho, apoiar na resolução de problemas, no desenvolvimento estratégico e na (re)definição de objetivos.
Comprometimento organizacional	Pressupõe uma relação de compromisso entre a administração, os órgãos de direção da escola e os próprios professores, que vise a melhoria do ensino e da aprendizagem e implica a mudança de normas e de expectativas da cultura escolar, com a finalidade de valorizar e sustentar uma ADD que dê resposta às necessidades organizacionais e às individuais de cada professor.
Colaboração	É um fator determinante na validação e implementação da ADD. Deve envolver todos os agentes educativos tanto na conceção como no acompanhamento dos sistemas de avaliação, analisando a eficácia da sua implementação e possíveis necessidades de reorientação e reformulações.

Concluindo, a ADD é um processo cuja finalidade prende-se com a tomada de decisões sobre o desempenho de um professor num universo abrangente de circunstâncias e ações profissionais (em contexto de sala de aula, no desenvolvimento de projetos, na relação com os pares, na implementação do projeto educativo, na promoção do sucesso educativo, entre outras), daí a necessidade de se recorrer a uma supervisão contínua, reflexiva, sistémica e consequente. Esta ação supervisiva só faz sentido se permitir assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo.

De acordo com este referencial a ADD surge como um dispositivo promotor do desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda a sua carreira profissional. Segundo (De Ketele, 2010; Vieira & Moreira, 2011), a avaliação pressupõe, de acordo com uma postura sistémica em todo o processo avaliativo, não é emitir um “juízo” sobre a pessoa do professor, os seus comportamentos e as suas práticas, mas sim, sobre o seu efeito. Não nos podemos esquecer que o professor desde que ingressa na carreira docente até ao dia imediatamente antes da sua aposentação, encontra-se a trabalhar diretamente com os alunos pelo que a melhoria do seu desempenho terá que ser a tónica da sua atividade profissional. Até há poucos anos considerava-se que a frequência de ações de formação e a produção do relatório de autoavaliação eram por si só, fatores de promoção da qualidade do desempenho profissional, tal como foi explanado anteriormente. Hoje, a realidade é outra e, como analisámos ao longo deste capítulo, os estudos desenvolvidos no âmbito desta temática, sejam nacionais sejam de índole internacional, apontam para a necessidade de existir uma ADD de qualidade a qual contribua para o desenvolvimento profissional e, concomitantemente para a eficácia das práticas pedagógicas dos professores. Corroboramos com Flores (2010) ao defender que um sistema de ADD só tem sentido se for implementado segundo uma lógica de “desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes” (p.10). Para (Marchão, 2011; Moreira, 2009; Vieira & Moreira, 2011) a ADD só poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores se for enquadrada numa perspetiva formativa-supervisiva, uma vez que advogam que:

a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (Vieira & Moreira, 2011, p.9).

Segundo as mesmas autoras a supervisão e a avaliação surgem como processos indissociáveis e construtores de motivação uma vez que propiciam a colaboração e a reflexão entre avaliadores e avaliados, apresentando assim uma natureza transformadora e uma orientação emancipatória. Neste sentido, a supervisão no contexto de ADD terá como função “identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (Vieira & Moreira, 2011, p. 13).

Consideramos que apenas um modelo de ADD alicerçado prioritariamente na dimensão formativa da avaliação poderá contribuir de forma positiva e válida para o desenvolvimento profissional e organizacional, com reflexos diretos no desempenho dos alunos e na melhoria da qualidade de ensino como é defendido por Simões (2011) e traduzido na Figura 7.



Figura 7: Finalidades da avaliação formativa (Simões et al, 2011, p.128)

A defesa de uma ADD assente em pressupostos formativos não é uma preocupação recente. Sabemos que a valorização da dimensão formativa da avaliação dos professores reporta aos inícios dos anos noventa, evidenciando-se as potencialidades que lhe estão inerentes (Simões, 2000), nomeadamente potencializar a melhoria, a mudança e a libertação, afastando os processos avaliativos de procedimentos meramente burocráticos e padronizados.

Atualmente em Portugal somos confrontados com um modelo de ADD que pretende conciliar as duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais (Machado & Formosinho, 2010). O sistema vigente, ao apresentar esta dualidade: desenvolvimento profissional versus classificação do desempenho profissional, remete para dois propósitos avaliativos, que se consubstanciam por um lado em preocupações formativas, associadas a mecanismos de desenvolvimento profissional e, por outro lado, orientar-se por objetivos sumativos, associados a mecanismos de prestação de contas (Tomás & Costa, 2011).

No nosso entender o grande desafio com que se depara a Escola atual é saber articular de forma proactiva e com reflexos no trabalho das escolas e no desempenho profissional dos professores estas duas dimensões. A este propósito, Moreira (2009) salienta, que apesar de existir uma grande distância entre as finalidades de controlo da ação docente e as finalidades de mobilização e motivação dos professores face à melhoria do seu desempenho, do seu desenvolvimento profissional e do processo de ensino-aprendizagem, são, porém, ambas necessárias, ainda que se deva privilegiar, como se defendeu ao longo deste documento, a dimensão formativa da avaliação.

Corroboramos com Fernandes (2008) ao salientar que é necessário que os professores percebam as potencialidades e contributos a nível pessoal e profissional da avaliação, salientando que “um primeiro desafio a considerar terá a ver com o desenvolvimento e interiorização da ideia de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos” (p.26), uma vez que, a avaliação dos professores poderá ser a melhor e a pior das “coisas” (Alves & Machado, 2010), dependendo o seu sucesso da forma como foi pensada, organizada e implementada.

2.4 Desenvolvimento profissional no âmbito da ADD

Segundo Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional, engloba para além da vontade e empenho do indivíduo em investir na sua própria formação e crescimento profissional, as experiências pessoais/profissionais/aprendizagens que são

vividas de forma formal ou informal, programadas ou não programadas, individuais ou coletivas, em contexto escolar. Nesta linha de raciocínio advoga-se que o professor no exercício da atividade profissional deverá investir no seu desenvolvimento profissional e este investimento não pode estar confinado apenas à dimensão do conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona, uma vez que terá que “mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leciona, mas também um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional” (Silva, 2002, p.132).

Este investimento terá que ser contínuo e ao longo de toda a sua atividade profissional, bem como contextualizado às necessidades dos seus alunos e especificidades da organização educativa onde trabalha. Assim, infere-se que o desenvolvimento profissional orienta para um processo predominantemente interativo, inacabado, dependente do indivíduo (caraterísticas individuais e vivências) e das caraterísticas do meio, uma vez que estas últimas podem condicionar o saber, a motivação e o modo de trabalho do professor (Morais & Medeiros, 2007).

De acordo com Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é percebido como um processo simultaneamente individual e coletivo, que se desenvolve no local de trabalho do docente, a escola e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais e identidade profissional através da “vivência” de experiências de natureza formal ou informal. O supracitado autor sustenta que o processo deve ser entendido como:

a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (*idem*, p.7).

Segundo Nóvoa (2001), a otimização do trabalho do professor passa não só pela atualização dos seus saberes mas também pela promoção do trabalho colaborativo e da reflexão/partilha das suas experiências pessoais com os colegas. A escola deverá constituir-se para além do local onde se ensina, um local onde se aprende e onde se

crece profissionalmente, uma vez que o trabalho colaborativo permite que os professores usufruam de oportunidades mais profícuas de desenvolvimento e de realização profissional, constituindo-se como uma estratégia importante de revitalização e de melhoria da prática profissional (Ward & Darling, 1996; Lima, 2002).

Pelo exposto, o professor deverá adquirir uma postura de reflexividade, autoaprendizagem e de trabalho colaborativo com os pares, partilhando experiências e frequentando ações de formação que conduzam a uma melhoria das práticas e concomitantemente a uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens da comunidade discente.

Parafraseando Flores et al (2009), a forma como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, refletindo a relação de interdependência mantida entre as biografias pessoais e as características dos contextos educacionais nos quais trabalham, variáveis que afetam, segundo os autores, o modo como alteram o seu pensamento e a sua ação. Assim, as experiências e estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas, condicionam os modelos de ensino que valorizam e as práticas de ensino que defendem (Gonçalves, 1995; Goodson, 1995), pelo que estes fatores podem condicionar ou mesmo determinar o seu percurso profissional. Nesse sentido é necessário saber analisar e ouvir a pessoa a que se destina o desenvolvimento profissional, entendido este como um processo de aprendizagem, que exige, “grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p.51).

Para Oliveira (1997), a eficácia da profissão docente (através da mudança/transformação dos próprios professores), bem como a melhoria do ensino, podem ocorrer se os seus profissionais desenvolverem de forma regular e metódica, a investigação sobre as suas práticas, nomeadamente recorrendo à implementação de um projeto de ação-investigação. Este projeto aponta para a necessidade de os professores confrontarem as suas práticas com as de outros colegas, bem como recorrerem à formação, no sentido de analisarem de forma crítica e reflexiva as suas atitudes perante o ato educativo e as suas práticas profissionais.

Segundo Nóvoa (2009), qualquer programa de formação de professores deve ter subjacente determinados requisitos, no sentido de se constituir como um contributo válido e fiável em termos pedagógicos e de melhoria da ação educativa. Esses pressupostos contemplam:

- Assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (Nóvoa, 2009, p.1).

De acordo com Oliveira (1997), o projeto de ação-investigação a que fizemos referência, surge como uma ferramenta formativa significativa para a promoção do desenvolvimento profissional de professores, ou seja:

a construção do saber pedagógico com base num processo de interação dialética entre as teorias subjetivas do professor e as suas práticas reais e, em simultâneo, com o confronto com as práticas e teorias de outros atores profissionais e/ou investigadores encerra um potencial formativo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor (*idem*, p.97).

Por último, sustenta que o desenvolvimento profissional do professor está consubstanciado a três dimensões essenciais, que se apresentam no Quadro 20 e de forma sucinta.

Quadro 20: Dimensões fundamentais do desenvolvimento do professor

Dimensões	Princípios orientadores de cada dimensão
Vertente do saber	<ul style="list-style-type: none">• Aquisição e organização de conhecimentos específicos:<ul style="list-style-type: none">- das ciências da educação- da especialidade de ensino
Vertente do saber fazer (desempenho profissional)	<ul style="list-style-type: none">• Está associado à análise e reflexão sobre:<ul style="list-style-type: none">- as atitudes face ao ato educativo- as funções e papel do professor e do aluno- a implementação das atividades e estratégias de ensino
Vertente do saber ser e saber tornar-se (relações afetivas/interpessoais)	<ul style="list-style-type: none">• Engloba:<ul style="list-style-type: none">- as percepções sobre o próprio professor e a sua atuação profissional (relações interpessoais)- as expectativas e motivações do professor associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação

Fonte: adaptado de Oliveira (1997, p.96).

Hawley e Valli (1999), analisaram os contributos da frequência de ações de formação por parte dos professores constatando que estas, na sua grande maioria, não tinham reflexos práticos a nível de melhoria do seu desempenho, pelo que não desempenhavam a sua função de promoção da melhoria das práticas letivas com reflexos no desempenho escolar dos alunos. Então, somos levados a pensar que as ações de formação, apesar de se poderem constituir como um forte contributo para o desenvolvimento profissional dos professores só terão reflexos práticos se forem seriadas e contextualizadas a cada realidade profissional. Para tal é necessário que as mesmas estejam priorizadas de acordo com o diagnóstico de cada território e projeto educativo local. Nesse sentido, estes autores elencam oito princípios que devem estar subjacentes ao desenvolvimento profissional e que se apresentam, devido à sua pertinência, validade e atualidade, no Quadro 21.

Quadro 21: Princípios subjacentes ao desenvolvimento profissional

Princípios	Pressupostos
Objetivos e <i>performance</i> do estudante	O desenvolvimento profissional deve estar ao serviço das aprendizagens dos alunos, devendo estas orientar o que os professores devem aprender.
Envolvimento do professor	Os professores devem ser parte ativa na definição das suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, sugerindo formas de o atingirem, tendo como enfoque a melhoria das aprendizagens dos alunos.
Baseado na Escola	O desenvolvimento profissional do professor deve estar centrado e contextualizado à escola em que presta serviço. Verifica-se que a aprendizagem é mais eficaz quando tem como finalidade a resolução de problemas concretos, sentidos pelos professores na sua escola
Resolução colaborativa de problemas	A resolução desses problemas deve ser feita de forma colaborativa, com os seus pares, uma vez que este tipo de trabalho facilita a identificação das causas dos problemas e a sua resolução contextualizada.
Continuidade e suporte	O desenvolvimento profissional deve ser um processo contínuo e desenvolvido na escola. No entanto, neste processo de crescimento profissional os professores poderão necessitar de ajuda externa para que possam continuar a aprender e a evoluir.
Alcance da informação	O desenvolvimento profissional deve espelhar uma avaliação baseada em vários tipos de informação, que não seja ameaçadora para os professores, e que lhes dê tempo para que as mudanças possam ocorrer de forma profícua.
Entendimento teórico	Aos docentes devem ser dadas condições no sentido de lhes permitir desenvolver um quadro teórico que, por um lado, justifique e fundamente as suas práticas, e por outro lado evidencie a necessidade de apreender determinados conhecimentos e competências profissionais.
Parte de um processo de mudança compreensivo	O desenvolvimento profissional deve estar integrado num processo/projeto mais alargado de mudança, que abranja toda a organização educativa, permitindo que os professores implementem o que aprenderam.

Fonte: adaptado de Hawley e Valli (1999, pp.139-144).

Neste momento uma questão paira no ar e nos suscita alguma inquietude e reflexão, ou seja, de que forma podemos articular todos estes pressupostos/princípios subjacentes ao desenvolvimento profissional com o processo de ADD? Será que é possível incorporar num mesmo modelo de ADD a prestação de contas, o controlo de carreiras profissionais, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a melhoria do sistema educativo, como está subjacente, nos modelos avaliativos mais recentes? Fica a reflexão...

De facto o atual quadro legal da ADD objetiva a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmente, a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, remetendo para um processo primordialmente formativo e de estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Nesta linha de raciocínio advoga-se que se deve desenvolver um sistema de avaliação que permita criar

“(…) uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p.29). Na senda deste raciocínio defende-se que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor deve premiar as suas potencialidades, bem como a sua autoformação e auto-reflexão, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e contributo, através do seu desempenho profissional, para a mudança das práticas e melhoria da qualidade da escola, enquanto local de aprendizagem, de formação e de crescimento humano e académico/intelectual (Formosinho & Machado, 2010). Assim, infere-se que a ADD só poderá constituir-se num processo útil e rigoroso na melhoria e otimização das competências dos professores se o processo avaliativo contribuir para “um equilíbrio inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional, mais situada e contextualizada, e uma perspectiva de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais estandardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia” (Fernandes, 2008, p.30).

No entanto e, como temos vindo a refletir ao longo desta explanação, a avaliação do ensino e dos professores pode estar associada a vários propósitos desde a prestação de contas ao desenvolvimento profissional e consideramos que o grande desafio da escola dos nossos dias é, como foi referido anteriormente, saber articular de forma dinâmica e conseqüente estes vários propósitos avaliativos-supervisivos. Nesse sentido é necessário clarificar de forma rigorosa e inequívoca o seu enfoque e os seus propósitos e efeitos, uma vez que defendemos uma avaliação que se consubstancie no desenvolvimento profissional dos professores e potencialize a vertente de “prático reflexivo”.¹⁴

¹⁴ Schön (1992) fala em “*practicum reflexivo*”. Este tipo de reflexão, a ser exata e anotada possibilita uma descrição pormenorizada do comportamento e uma redefinição das estratégias, finalidades e pressupostos. O confronto com elementos diretamente observáveis cria frequentemente uma perturbação educacional, à medida que os professores se vão dando conta de que agem seguindo teorias de ação distintas das que proclamam. O que pode ser feito, (...), é incrementar os *practicums reflexivos* (...), nos espaços de supervisão e na formação contínua” (*idem*, p.91).

Zeichner (1993) esclarece que “Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (p.22).

Na senda desta visão a ADD materializa-se na implementação do seu carácter formativo, informal, contínuo e sistemático, envolvendo o professor na sua auto-avaliação e processo avaliativo, permitindo desta forma o seu crescimento profissional. De facto e, como refere Flores (2009):

numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a participação, ajuda e colaboração de colegas a vários níveis e em diversos âmbitos à luz do lema “you don’t need to be ill, to get better” (não é preciso estar doente para melhorar), ou seja, num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação.

Pensar no desenvolvimento profissional dos professores significa levantar questões relacionadas com “práticas reflexivas” e professores “reflexivos”. Estes devem desenvolver a sua prática diária baseada na sua própria investigação-ação, num determinado contexto escolar, incluindo a sala de aula. A dinamização de instrumentos de investigação-ação e de investigação-formação pode consubstanciar a apropriação pelos próprios professores dos conhecimentos que, no exercício da sua profissão, terão de fazer prova (Nóvoa, 1995).

Recorrendo novamente ao atual quadro legal, a ADD tem como finalidade a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmemente, objetiva a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Pelo exposto anteriormente, infere-se que, se a ADD tiver como principal finalidade o desenvolvimento profissional dos professores e se cumprir objetivos primordialmente formativos, então a implementação de práticas de supervisão podem emergir como uma das principais estratégias a desenvolver nas escolas, uma vez que não deixará de cumprir também um outro propósito: o da avaliação do desempenho dos professores (Pacheco & Flores, 1999). No entanto, se a dimensão formativa for subalternizada por uma dimensão apenas classificativa, pode traduzir-se numa visão não de apoio e de colaboração, próprias dos processos de supervisão, mas sim, numa perspectiva hierárquica e autoritária, focalizando-se apenas na vertente de

avaliação/inspeção, em que as relações interpessoais na escola podem acabar por ser afetadas e aniquilam os processos supervisivos de aprendizagem e de formação ao longo da vida.

Pelo exposto considera-se que é de grande importância implementar nas escolas processos supervisivos-avaliativos em que todos os intervenientes os compreendam e validem, reconhecendo que os mesmos se apresentam como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional com reflexos no seu desempenho diário na sala de aula e com os alunos. Este processo requer supervisores-avaliadores eticamente, deontologicamente e profissionalmente competentes, por um lado e, por outro, serem detentores de formação específica e atualizada para o exercício dessa função. A este propósito Marchão (2011), refere que:

num processo de supervisão-avaliação é necessária a responsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspetiva auto e hétero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e a mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo (p.3).

Nesta linha de raciocínio advoga-se que o ciclo supervisivo-avaliativo deverá promover ambientes de construção e de desenvolvimento profissional, que acarretem uma progressiva autonomia profissional ao avaliado. A prática de supervisão não se pode limitar a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva, não se pode desligar da sua vertente essencialmente formativa para assumir uma função meramente corretiva ou classificativa, por outras palavras, não se pode traduzir em controlo ou imposição (Alarcão & Roldão, 2010). Assim, a observação de aulas poderá constituir-se como um forte contributo para promover a emancipação do professor no tocante ao seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso, muito contribuirá, a “qualidade” do ciclo de supervisão, como veremos, no ponto seguinte.

2.4.1 Observação de aulas em contexto supervisivo: Princípios e finalidades

Tal como tem vindo a ser referido ao longo deste estudo a implementação de um processo de supervisão-avaliação no interior das escolas só tem sentido e validade

pedagógica se, se consubstanciar, ele próprio, num processo de promoção de melhoria da qualidade da escola e do serviço educativo por ela ministrado, uma vez que “o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola” (Nóvoa, 2006, p.12). Nesse sentido é necessário criar no seio dos professores (avaliadores/supervisores e avaliados) um espírito de abertura, corresponsabilização e dialogicidade que contribua para a “evolução do professor avaliado, a melhoria e a mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo” (Marchão, 2011, p.4).

Na senda desta visão surge a supervisão pedagógica com um propósito essencialmente formativo e de colaboração/apoio ao longo da vida, permitindo o desenvolvimento profissional dos professores, em todas as fases da sua vida, potencializando desta forma a criação de ambientes auto renováveis e de culturas colaborativas, com ênfase, na criação de comunidades de aprendizagem ao longo de todo o ciclo da vida dos professores onde a supervisão (re)conceptualizada surge com um papel central e transformador (Oliveira-Formosinho, 2002). Também Moreira (2009) reforça esta tendência da supervisão destacando a sua vertente de transformação dos sujeitos e das suas práticas, através do desenvolvimento de mecanismos de reflexão e de aprendizagem colaborativa e horizontal entre os agentes educativos envolvidos. Esta deverá ser promotora de processos que possibilitem a auto supervisão e a autoaprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, “visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (...)” (*idem*, p.253).

Nesta linha de raciocínio surge o ciclo de supervisão, com recurso à observação de aulas, que se deve materializar segundo um modelo de supervisão clínica¹⁵, uma vez que é considerado como uma estratégia de supervisão com grandes potencialidades formativas e que favorece o desenvolvimento profissional e organizacional. A

¹⁵ A supervisão clínica é um processo intenso, destinado a melhorar a prática profissional, discutindo com os professores os planos de aula, observando a aula, analisando os dados de observação e dando informação ao professor sobre a observação feita (Vasconcelos, 2009, p.90).

supervisão clínica é um processo de observação-reflexão-ação sobre a prática, centrada na resolução de problemas, o que implica uma colaboração estreita entre observador-observado (Alarcão & Tavares, 2010). Nesse sentido, a observação de aulas deverá estar associada a um processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem, o que remete para um processo onde a discussão e a melhoria das práticas dos professores é o objetivo principal (Reis, 2011).

A observação de aulas surge, segundo Reis e Alves (2009), associada e contextualizada a um projeto de avaliação global da escola que, recorrendo aos referentes externos que lhe conferem legitimidade normativa e conceptual, “espelha” também os referentes internos que permitem a autenticidade do dispositivo educativo e o respeito pela identidade da Escola (construção *coletiva de sentidos* para a observação de aulas). Pelo exposto, somos levados a inferir que, mais uma vez, a observação de aulas reporta para um projeto de avaliação global da escola, que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a melhoria do serviço educativo prestado e o reforço do trabalho colaborativo, com vista ao sucesso educativo dos alunos. Nesse sentido, a avaliação de desempenho, consubstanciada num ciclo de observações, não fica refém do livre arbítrio dos seus atores, mas antes, indexada a referentes contextuais e internos, que estabelecem o enquadramento da avaliação em torno de princípios e valores subjacentes à conceção dos referenciais internos definidos para a observação (Reis & Alves, 2009). Para que a observação de aulas cumpra estes pressupostos (dê validade aos referentes internos e externos) deve ser implementada segundo um ciclo de supervisão pedagógica que contemple, na sua monitorização, o trinómio avaliação, a saber: as aprendizagens dos alunos, a organização escolar (autoavaliação de escolas) e o desempenho do docente. Pelo exposto a observação de aulas surge, por um lado como uma estratégia de formação por excelência, assumindo um carácter essencialmente formativo, colaborativo e regulador dentro do processo de desenvolvimento curricular da Escola, e por outro, como um contributo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo-se como uma fonte de inspiração e de motivação e um forte catalisador de mudança e de (re)construção da própria Escola. A observação de aulas deverá constituir-se como uma estratégia que os professores utilizam para recolher informação da sua atuação em contexto de sala de aula e, tendo por base os dados recolhidos, promover a reflexão crítica sobre a sua ação, sempre num processo dialogante e reflexivo entre o supervisor e professor observado, uma vez que a utilidade

da observação de aulas reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a autoavaliação do trabalho do professor (Cruz, 2009). Apresenta-se, no Quadro 22, algumas das finalidades da observação de aulas propostas por Reis (2011).

Quadro 22: Algumas finalidades da observação de aulas

- Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- Adequar o processo de supervisão às caraterísticas e necessidades específicas de cada professor;
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos;
- Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e as limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades;
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores

Fonte: Reis (2011, p.12).

Por último, e de acordo com Reis (2011), a observação de aulas deverá contemplar as caraterísticas apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23: Caraterísticas do processo de observação de aulas

- Processo de interação profissional e essencialmente formativo;
- Visa o desenvolvimento individual e coletivo dos professores;
- Potencializa a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens;
- Processo colaborativo e diferenciado (de acordo com as necessidades do professor);
- Promove a criação de comunidades de aprendizagem dentro da escola;
- Processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional;
- Visa a colaboração entre supervisor-professor (promotor do desenvolvimento pessoal-profissional de ambos).

Fonte: adaptado de Reis (2011, pp.13-19).

As observações de aulas, podem ser monitorizadas recorrendo a uma tipologia de natureza formal ou informal¹⁶, constatando-se que independentemente da tipologia

¹⁶ As observações de carácter informal caracterizam-se por visitas de curta duração (podem variar entre 15 e 20 min e cerca de 2 min) nas quais o supervisor entra e sai da sala de aula sem aviso prévio e sem recorrer a grelhas de observação. Destacamos o método de Downey walk-through (presenças de 2-3 min) uma vez que é considerado como um processo com impacto positivo no autoquestionamento e crescimento profissional do professor observado. Neste caso o supervisor recorrendo à formulação de uma questão de debate e/ou comentário que estimula o professor observado para a reflexão sobre a sua prática.

utilizada todas elas pretendem compreender e analisar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, as atividades educativas implementadas, as interações professor-aluno, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para o problema, entre outras. Nesta linha de pensamento apresenta-se, no Quadro 24, as concepções defendidas por Reis (2011) no tocante às observações de aulas formais e informais.

Quadro 24: Orientações para as observações de carácter formal e informal

Observações formais
<ul style="list-style-type: none">• deverão ser uma prática a privilegiar com frequência e com consistência ao longo da carreira;• nestas visitas é importante estabelecer um foco de observação que assegure a obtenção de informações ricas e relevantes, apesar da brevidade das visitas;• todas estas observações deverão ser complementadas com o fornecimento do <i>feedback</i> por parte do supervisor;• deverão ser realizadas reuniões de trabalho entre supervisor-professor com o objetivo de refletirem em conjunto sobre a observação efetuada e estimular futuras observações.
Observações informais
<ul style="list-style-type: none">• requerem outro tipo de preparação e de planeamento para a sua concretização;• são fortemente influenciadas pelo método de supervisão clínica (observação-reflexão-ação sobre a prática profissional em contexto de sala de aula);• requerem a repetição cíclica de uma sequência de fases (pré-observação, observação e pós-observação);• surgem como uma estratégia supervisiva colaborativa entre supervisor-professor durante as três fases do processo;• apresentam benefícios mútuos para ambos os intervenientes: potencializando o desenvolvimento pessoal e profissional – enfoque nas dimensões formativas da observação de aulas.

Fonte: adaptado de Reis (2011, pp.13-16).

De acordo com vários autores (Alarcão & Tavares, 2010; Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011), o ciclo de supervisão inclui quatro fases que se apresentam no Quadro 22, salientando-se no entanto que em todas as fases do ciclo supervisivo deve-se privilegiar uma comunicação clara e objetiva que circunstancie o papel de cada um dos intervenientes e que “alivie” possíveis ansiedades a ambiguidades do e no processo. Ao longo deste processo deverá ser potencializando o carácter formativo, reflexivo e emancipatório do professor observado, uma vez que devemos “proceder à observação de aulas sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas” (alínea b. do artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010). No quadro que se apresenta de seguida podemos constatar que o ciclo de supervisão, proposto por Alarcão

e Tavares pressupõe quatro etapas, a saber: encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados e encontro pós-observação.

Quadro 25: Fases do ciclo de observação de aulas

Etapas	Princípios orientadores
Pré-observação	<ul style="list-style-type: none">• Negociação das regras para a observação;• Selecionar/adaptar instrumentos de observação (global ou focalizada);• Análise e discussão do plano de aula (com caracterização/especificidades da turma);• Motivar o professor para a observação (postura proactiva/reflexiva).
Observação	<ul style="list-style-type: none">• Recolha de informação de acordo com os focos específicos a observar (definidos com o professor);• Seleção das metodologias a utilizar (registos descritivos/interpretativos);• Seleção/conceção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar (grelhas de observação, listas de verificação, escalas de classificação, mapas de registos).
Análise de dados	<ul style="list-style-type: none">• Ordenar e analisar os dados recolhidos e registados durante a observação;• Os dados recolhidos podem ser tratados qualitativamente e/ou quantitativamente;• Refletir sobre o significado dos dados recolhidos.
Pós-observação	<ul style="list-style-type: none">• Fornecer <i>feedback construtivo</i> que vise o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;• Negociar metas de aprendizagem e de melhoria das práticas (construção de sentidos).• Definir prioridades para as próximas observações.

Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares (2010, pp.81-98).

Tal como tem sido referenciado ao longo deste capítulo consideramos que a observação de aulas se deve alicerçar num processo colaborativo entre o professor e o supervisor que promova o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. Nesse sentido a colaboração nas diferentes fases do processo (antes, durante e após a observação) facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse agilizante para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas. Por último é de registar que o processo de observação de aulas só terá um impacto positivo e renovador no processo de crescimento pessoal e organizacional, se concomitantemente os atores educativos e as lideranças de topo lhe reconhecerem validade e privilegiarem o seu carácter formativo, contextualizando-o às necessidades e especificidades de cada organização educativa, uma vez que a observação de aulas deverá fazer parte de num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, sustentado/monitorizado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem (Reis, 2011).

2.4.2 Professor(es) avaliador(es) como supervisores pedagógicos ou prestadores de contas

No contexto da atual legislação portuguesa a ADD está confinada, para a grande maioria dos professores, aos coordenadores de departamento curricular ou professores designados para o efeito, que têm a missão de supervisionar e avaliar os seus pares (professores que pertencem ao seu departamento curricular e/ou grupo disciplinar). Em casos excecionais¹⁷ surge, para além do avaliador interno, leia-se, coordenador de departamento curricular, o avaliador externo que tem como função proceder à observação de duas aulas de 90 minutos do professor avaliado e posteriormente implementar a avaliação das supracitadas observações a qual se consubstancia no registo dessa avaliação nos documentos estandardizados existentes para o efeito, tal com tem sido explanado ao longo deste trabalho.

Pelo exposto anteriormente conclui-se que atualmente em Portugal são os pares que têm simultaneamente a função de supervisores e de avaliadores, pelo que uma questão se coloca: “Serão estas duas funções compatíveis e desenvolvidas segundo os padrões específicos inerentes aos processos supervisivos?”

Tratando-se de um processo de supervisão interpares, a desenvolver no contexto de ADD, a sua principal função será potenciar a melhoria da atividade profissional, segundo uma vertente eminentemente formativa e promotora de maior competência e conhecimento profissional, uma vez que a supervisão interpares “só pode assumir-se como política de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada” (Smyth, 1995, citado por Moreira, 2009, p.254). Nesse sentido exercer a função de supervisor interpares, no contexto de ADD, tem subjacente a implementação de princípios éticos, que promovam a transparência, a objetividade e a confiança mútua entre os seus interlocutores, como será explorado no ponto 2.5 deste capítulo. Com a finalidade de compreender e interpretar os campos de atuação da

¹⁷ Professores que se encontram no 2º ou 4º escalões da carreira docente ou que se querem candidatar à menção de Excelente. Para os restantes escalões a avaliação é de natureza interna.

supervisão e da avaliação, num processo de supervisão-avaliação, apresentamos no Quadro 26, alguns critérios que as distingue.

Quadro 26: Supervisão e avaliação: O que as distingue

	Supervisão	Avaliação
Finalidade principal	Proporcionar o crescimento do professor para além do atual nível de desempenho.	Formular juízo de valor acerca da qualidade global de competências do professor.
Fundamentação	Reconhecer a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do estado de proteger as crianças e os jovens do comportamento imoral, da incompetência ou pouca profissionalidade dos professores.
Âmbito	Restrito	Alargado
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola.
Relação professor-supervisor	Colegial, de reciprocidade (de respeito e confiança, de partilha de objetivos, de experiência e liderança).	Hierarquizada, com alguma distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Fonte: adaptado de Marchão (2011, p.3).

Analisando o quadro anterior, constatamos, que as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas uma vez que a supervisão tem o seu enfoque no desenvolvimento profissional do professor e a avaliação tem como finalidade a formulação de valores sobre a competência profissional, certificando o professor avaliado e promovendo a sua progressão na carreira.

Partindo da premissa e defendendo que é necessário existir na escola atual um processo de supervisão-avaliação consideramos que o mesmo deveria ser implementado segundo um modelo que “faça sentido” e seja “validado” por todos os seus intervenientes. Deverá potencializar um diálogo permanente entre todos os interlocutores, numa perspetiva reflexiva que permita a “evolução do professor avaliado, a melhoria e a mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo” (Marchão, 2011, p. 4).

Nesse sentido a formação, a perícia, a experiência e a aceitabilidade do supervisor deverão ser analisadas e estarem presentes bem como a sua empatia, a sua capacidade de prestar atenção e o seu saber escutar são consideradas características fundamentais que o supervisor deve possuir. Cumulativamente, deve demonstrar capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de interpretar as perspectivas dos supervisionados, de procurar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar (Alarcão & Tavares, 2010). Também Reis (2011), reforça a vertente profissional e pessoal/comunicacional que deve estar inerente ao supervisor, salientando que “as competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (p.17). De acordo com Alarcão e Tavares (2010) e, baseando-se nos estudos de Mosher e Purpel (1972), existem seis características que o supervisor deve possuir as quais são apresentadas no Quadro 27.

Quadro 27: Características do supervisor

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;• capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;• capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;• competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;• <i>skills</i> de relacionamento interpessoal;• responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. |
|--|

Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares (2010, p.73).

Analisando as características inerentes ao ato supervisivo podemos mais uma vez inferir que o supervisor-avaliador deverá, no exercício da sua função, potencializar e promover a maximização das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados, através da monitorização, da observação e da avaliação da sua ação em contexto educativo, nomeadamente, em contexto de sala de aula, sempre com a finalidade de contribuir, através da sua ação, para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A este propósito Teixeira e Ludovico (2007) referem que o ato supervisivo deverá estar sempre associado ao “saber olhar” do supervisor, o qual deverá manifestar/desenvolver uma atitude supervisiva abrangente, contextualizada, interpretativa e prospetiva.

um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolve na educação e socialização das crianças e dos jovens (p.64).

No exercício das funções supervisivas é necessário que o supervisor, para além das características pessoais e de formação discutidas anteriormente possua também um vasto campo de conhecimentos na sua área de especialidade, no sentido de estar “preparado” e “capacitado” para todas as áreas e domínios a que vai ser chamado a desenvolver e dar resposta durante o processo supervisivo-avaliativo (Wiles & Bondi, 2000; Graça et al, 2011).

A este propósito Reis (2011) enumera algumas das funções que o supervisor e o professor devem desempenhar durante o ciclo de observação de aulas, as quais são apresentadas no Quadro 28.

Quadro 28: Funções do supervisor e do professor durante o ciclo de observação

Pré-observação	Funções a desempenhar pelo supervisor
	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar os objetivos da observação; • Reunião com o professor no sentido de discutir os objetivos da aula, estratégias a utilizar para concretizar esses objetivos, a integração da aula a observar no currículo e planificação da disciplina, as propostas de diferenciação previstas tendo por base as características e ritmos dos alunos, entre outras; • Discussão sobre os aspetos/dimensões em que o professor gostaria que se centrasse a atenção do supervisor; • Explicitação, por parte do supervisor do que irá fazer durante a observação; • Definição/marcação de uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.
Durante a observação	Funções a desempenhar pelo professor
	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar-se para a reunião com o supervisor no sentido de discutir as regras de observação, os objetivos da aula, estratégias a utilizar para concretizar esses objetivos, a integração da aula a observar no currículo e planificação da disciplina, as propostas de diferenciação previstas tendo por base as características e ritmos dos alunos, entre outras; • Discussão sobre os aspetos/dimensões em que gostaria que se centrasse a atenção do supervisor; • Informar o supervisor sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, bem como o tipo de intervenção que este poderá ter na aula.
Durante a observação	Funções a desempenhar pelo supervisor
	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor deverá ser um agente que não perturbe a aula (reduzir o impacto da sua presença e só participar se for solicitada a sua intervenção); • Registar as observações de acordo com as grelhas previamente estabelecidas; • Registar as suas impressões e questões sobre aspetos que quer abordar com o observado (registos devidamente documentados e contextualizados) na reunião de <i>feedback</i>.

	<p style="text-align: center;">Funções a desempenhar pelo professor</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentar o supervisor aos alunos, explicando o objetivo da sua presença na sala de aula;• Logo após terminar a aula, o professor deverá anotar as suas reflexões sobre a forma como esta decorreu, no sentido de poder discutir, de forma consistente e fundamentada, a observação da mesma com o supervisor.
Após a observação	<p style="text-align: center;">Funções a desempenhar pelo supervisor</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconstruir, com o professor, o que aconteceu na aula (levar o professor a refletir e apresentar os pontos fortes e fracos da sua aula, bem como as situações atípicas que podem ter ocorrido, no seu entender);• O supervisor deve ser claro e centrar-se em situações concretas da aula (descrevendo os comportamentos observados em vez de os etiquetar e/ou avaliar);• A sua intervenção nesta fase do processo deverá ter sempre presente os comportamentos observados e os que considera que o professor observado tem a capacidade e a possibilidade de modificar;• Apresentar sugestões construtivas e que potencializem o carácter formativo do ciclo da observação de aulas que supervisionou.
	<p style="text-align: center;">Funções a desempenhar pelo professor</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconstruir, com o supervisor, o que aconteceu na aula (refletir e apresentar os pontos fortes e fracos da sua aula, bem como as situações atípicas que podem ter ocorrido, no seu entender);• Solicitar comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos.

Fonte: adaptado de Reis (2011, p.20).

Estamos conscientes e convictos que nenhuma sociedade evolui sem se apropriar de mecanismos de avaliação e a área da educação não pode, nem deve, ser uma exceção. No entanto a avaliação, nas agendas das reformas educativas tem surgido como “um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos” (Pacheco & Flores, 1999, p.167).

Importa portanto que os agentes educativos percebam a sua razão de ser e o seu contributo para a melhoria do serviço educativo prestado. Assim, a avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa, da qualidade das aprendizagens dos alunos e ser o garante da qualidade e da mudança para a escola. Nesse sentido:

o comprometimento organizacional com a avaliação de professores pressupõe uma relação de compromisso entre a administração, os órgãos de direção da escola e os próprios professores. A natureza desta relação de compromisso condiciona a melhoria do ensino e da aprendizagem e implica a mudança de normas e de expectativas da cultura escolar com o intuito de valorizar e sustentar a avaliação do desempenho docente enquanto iniciativa válida e significativa. Com efeito, a avaliação é um processo dinâmico e evolutivo que carece de sustentação e atenção contínuas para responder às necessidades organizacionais e individuais de cada professor (Martins, Candeias & Costa, 2010, p.38).

Todo o processo avaliativo, nomeadamente a ADD tem que ser aberto, cooperativo, dialogante e “fazer sentido” para todos os grupos que constituem a organização escolar... é esse o grande desafio da escola atual! Defendemos que a ADD deverá ter como principal função a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e pautar-se, ela própria, por objetivos essencialmente formativos, pelo que a prática de supervisão e a observação de aulas poderá e deverá ser um forte contributo e mais-valia para se atingir estes objetivos, facilitando, apoiando, acompanhando, sustentando, (re)conceptualizando o desenvolvimento profissional dos seus interlocutores. A este propósito, Martins, Candeias e Costa (2010) defendem que:

a avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para provar esse desenvolvimento, isto é, a avaliação não deve ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso de qualquer processo superviso. Os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e a dimensão do feedback assume particular ênfase, na medida em que promove a reflexão e a auto-regulação das práticas docentes desenvolvidas e das necessidades de formação passíveis de incrementar a acção profissional do professor (pp.35-36).

Com o propósito de promover a melhoria e o crescimento da escola pública surgiram, nos últimos anos, vários modelos/processos de ADD. No entanto, a sua implementação nem sempre tem sido “pacífica” e “consensual” e em determinados contextos educativos têm-se vivido “tempos difíceis” e “conturbados”, pois “um clima de mudança legislada e não de mudança negociada” (Day, 1993, p.97) gerou, em muitos casos, sentimentos de desconfiança, ceticismo e rejeição. Segundo Baptista (2013), a ADD tem estado, nos últimos anos, na ribalta da discussão nem sempre pelas melhores razões, considerando que foram as políticas educativas que a colocaram na (des) ordem do dia.

a avaliação faz parte de qualquer programa de formação ou desenvolvimento, enquanto estratégia de análise, reflexão e melhoria. O problema está no facto de se eleger e privilegiar a avaliação como instrumento do controlo remoto do sistema educativo e seus atores, reduzindo a importância da supervisão pedagógica, formativa e reflexiva, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo (p.263).

Por outro lado Marchão (2011) salienta que se a função formativa for “subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de

avaliação/inspeção em que as relações interpessoais na escola podem acabar por ser afetadas” (p.2). A avaliação surge com uma dupla intencionalidade, por um lado sustenta as tomadas de decisão relativas à progressão na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho mas, por outro lado, remete para o reforço do desenvolvimento profissional, o que poderá ser difícil de conciliar num mesmo processo superviso-avaliativo (Pacheco & Flores, 1999; Marchão, 2011).

No entanto, se olharmos e analisarmos os vários modelos de ADD com que nos temos deparado nos últimos anos em Portugal, apercebemo-nos que na sua implementação e operacionalização têm existido vários “avanços” e “recuos”, ora valorizando a vertente de apoio e de acompanhamento da prática letiva (professores avaliadores como supervisores pedagógicos), ora reduzindo o processo a um mero ato inspetivo e classificativo (professores avaliadores como prestadores de contas). A este propósito e a título exemplificativo registamos a nossa experiência como avaliadora interna e externa, em que num primeiro modelo a observação de aulas estava confinada a um ciclo superviso (pré-observação-observação-pós-observação) e posteriormente a observação reduziu-se a um processo meramente estanque, a um “entrar e sair da sala de aula” sem direito a qualquer tipo de diálogo e de trabalho colaborativo/transmissão do *feedback* ao professor observado. Este modelo perdura até aos nossos dias.

Assim, e como reflexão final, consideramos que no atual modelo de ADD, a implementação da componente de supervisão poderá estar comprometida uma vez que a função do supervisor assume uma vertente predominantemente classificativa e de medição das competências do professor no planeamento e desenvolvimento da sua prática letiva, em detrimento de uma componente essencialmente formativa, dialogante e de acompanhamento da prática letiva. Na senda desta panóplia de “avanços e recuos” no processo de ADD, os professores avaliadores, são chamados, de acordo com o modelo avaliativo vigente, a implementar várias formas de trabalho/atuação, ora como supervisores pedagógicos ora como prestadores de contas, mas sempre com a mesma finalidade: dar cumprimento e validade às orientações emanadas da tutela.

2.4.3 (Des)Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de ADD

A avaliação é uma prática social cada vez mais utilizada para compreender um contexto e nele intervir. Na área da educação ela é percecionada como uma estratégia ao serviço da melhoria da qualidade dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino. No entanto, a experimentação dos vários modelos de ADD têm denotado que é um *construto* social complexo e problemático, que tem gerado muita turbulência e “mal - estar” no seio das escolas, refletindo-se nas suas dinâmicas e à “volta do qual existe um dissenso generalizado” (Pacheco, 2009, p.43). Pelo exposto anteriormente advoga-se que a ADD não deve ser percecionada como um ataque e constrangimento ao profissionalismo docente, mas antes emergir como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional (Day,1993; Santos, 2009).

A este propósito fazemos referência, mais uma vez, ao Decreto Regulamentar nº 26/2012, vigente até aos nossos dias, o qual no seu preâmbulo reforça a preocupação de se implementar um modelo avaliativo simples, conducente com os propósitos formativos e potencializador do desenvolvimento profissional dos seus interlocutores:

a experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem. Tem -se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional. (...)

De acordo com alguns autores, nomeadamente (Stronge; 2010; Martins, Candeias & Costa, 2010; Graça et al, 2011), um sistema de avaliação de professores de qualidade deve ser implementado num clima construtivo e onde exista a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração, conforme é apresentado na Figura 8.

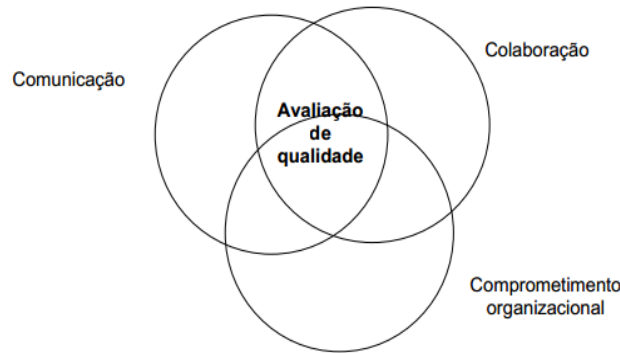


Figura 8: Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade.

Um sistema de ADD desenvolvido de acordo com as características referenciadas anteriormente será um veículo promotor da melhoria da escola e dos que nela trabalham uma vez que “permite aos professores reconhecerem as suas potencialidades e as áreas em que necessitam de melhorar. Desenvolvendo e aprofundando o espírito de equipa, será possível potenciar as qualidades dos professores e ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo para a melhoria da qualidade da escola” (Graça et al, 2011, p.21).

No entanto, os vários modelos de ADD implementados em Portugal têm vindo a evidenciar duas lógicas distintas: a avaliação como uma prática de controlo e a avaliação como uma perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional (Aguiar & Alves, 2010; Tomás & Costa, 2011). No primeiro caso associamos a ADD à prestação de contas e focaliza-se na medição da eficácia dos professores face a resultados e objetivos mensuráveis e quantificáveis. No segundo caso, associamos a ADD ao desenvolvimento pessoal e profissional, trata-se de um processo participado e colaborativo entre o avaliador e o avaliado, promotor da avaliação formativa e da autoavaliação do desempenho profissional.

Ora estas duas lógicas avaliativas têm levado os investigadores a tomarem posições distintas não existindo consenso quanto à sua (in)compatibilidade. Por um lado existem aqueles que são da opinião que é ilusório conjugar ambas as funções dentro de um mesmo processo avaliativo (Paquay, 2004) por outro lado, existem aqueles que acreditam ser possível admiti-las em simultâneo (Stronge, 2010). Na senda desta discussão surgem os seus elementos chave, os professores (avaliadores e avaliados) que independentemente das suas crenças, vivências e opiniões são confrontados com a necessidade de dar *corpus* ao modelo avaliativo emanado da tutela. E, o que

observamos hoje em dia nas nossas escolas? A uma (des)articulação entre os seus intervenientes... Senão vejamos: por um lado vemos um modelo avaliativo consubstanciado na entrega de um relatório de autoavaliação, para a generalidade dos docentes e sem a necessidade de existir um acompanhamento da prática docente. Para uma pequena franja de docentes existe a observação de duas aulas, realizada por avaliadores externos, sem direito à comunicação/partilha de informação entre os seus intervenientes (avaliadores-avaliado) tal como será descrito em detalhe no capítulo seguinte. Por outro lado, pretende-se que a ADD promova a mobilização e a motivação dos professores face à melhoria da sua atuação, do seu desenvolvimento profissional e do processo de ensino-aprendizagem, o que levaria à implementação de um ciclo de observação de aulas (pré-observação, observação, pós-observação) associado a uma série de procedimentos que permitiriam o acompanhamento do trabalho do professor, nomeadamente: adoção de estratégias de autoavaliação, elaboração de um portefólio, relato de boas práticas, trabalho colaborativo entre pares (Aguiar & Alves, 2010). Todos estes procedimentos têm subjacente um trabalho colaborativo e cooperativo entre o avaliador e o avaliado uma vez que “sendo o professor o principal sujeito e também o objecto da avaliação do desempenho” (Alves & Machado, 2010, p.94), deverá “levar a cabo uma valorização do seu trabalho para a melhoria contínua da qualidade docente e para o sucesso dos objectivos definidos para a educação”, permitindo que o professor “construa conhecimento sobre o seu próprio trabalho” e focalize-se no “seu aperfeiçoamento em todos os sentidos” (*idem*, p.96). Todavia, os vários modelos de ADD implementados até aos nossos dias, e apesar das “boas intenções” preconizadas nos normativos que lhe dão legitimidade, pouco refletem, em termos de operacionalização, esta necessidade de articulação e de trabalho supervísivo-colaborativo entre todos os seus interlocutores. Atendendo a esta constatação, Vieira e Moreira (2011) salientam que “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores” (p.19). Concretamente, para estas autoras, será necessário criar uma imagem construtiva da autoavaliação, que se alicerce numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua ação profissional, o que requer passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma visão/ação mais profissional, ou seja, para uma postura/atitude mais sistémica e de reconhecimento dos sujeitos.

Nesta linha de raciocínio advoga-se que a supervisão e a avaliação deverão caminhar “lado-a-lado” e estarem ao serviço da dignidade e do trabalho dos docentes, potencializando a construção de comunidades de aprendizagem e contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a qualidade do trabalho realizado nas escolas. Para que tal aconteça é necessário promover uma verdadeira articulação entre supervisores-avaliadores e professores avaliados, que se consubstancia num diálogo crítico entre todos os atores educativos contribuindo desta forma para que a avaliação seja concebida como um exercício colaborativo de supervisão focalizado “(...) nas justificações e consequências da ação profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p.22). Em contexto supervisivo, a avaliação apresenta-se como um processo essencialmente formativo e um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, conforme é apresentado no Quadro 29.

Quadro 29: Agentes, objetivos e quadro de referência da avaliação na supervisão

Agentes	Objetivos		Quadro de referência (ético e conceptual)
O(s) supervisor(es) O(s) professor(es) O(s) aluno(s) Outros elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, colegas, ...)	Teorias Práticas Contextos	Pedagógicos Supervisivos	Condições de uma formação reflexiva Condição de uma pedagogia para a autonomia Princípios reguladores das práticas supervisivas (decorrentes dessas condições)

Fonte: Vieira e Moreira (2011, p.22).

Atendendo a uma aceção mais alargada do conceito de supervisão-avaliação, sugere-se que os avaliadores e os avaliados trabalhem em articulação e sejam considerados como agentes de mudança num processo sistémico com “recurso a estratégias auto-supervisivas potencialmente transformadoras da ação e das situações de trabalho” (Vieira & Moreira, 2011, p.25).

Pelo exposto inferimos que o grande desafio da escola atual é criar, no seu interior, um clima de confiança, de diálogo e de corresponsabilidade entre todos os seus agentes educativos, que resulte na implementação de um processo de ADD partilhado, reflexivo e essencialmente formativo, onde exista uma verdadeira articulação de funções e saberes entre os seus agentes, leia-se, supervisores-avaliadores e professores avaliados.

Para tal é necessário que também os normativos legais e a sua operacionalização contribuam de forma eficaz para a promoção de uma cultura de cooperação, de partilha, de interajuda, de formação, de atualização, de dignificação da atividade docente que vise a melhoria permanente da organização educativa e o crescimento profissional de todos os seus atores educativos, uma vez que na educação nada é simples e linear... Tudo exige “o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p.62).

2.5 Supervisão pedagógica e ADD: Conceitos (des)articulados ao serviço do desenvolvimento profissional

Como temos vindo a constatar ao longo desta reflexão, a supervisão pedagógica pode representar uma importante estratégia ao serviço da autonomia e do desenvolvimento profissional dos professores, de construção de conhecimento e, concomitantemente, de melhoria da qualidade de ensino, se implementada segundo um quadro que promova a capacidade reflexiva e colaborativa entre todos os professores (Azevedo, 2012). Esta linha de pensamento e de ação tem com objetivo principal, ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica colaborativa (Alarcão & Tavares, 1987). Segundo esta conceção, a supervisão pedagógica é entendida como um processo simultaneamente de teoria e prática de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem que visam, para além da autonomia do aluno, a reflexividade profissional conducente com um melhor desempenho profissional e a emancipação profissional. A supervisão surge como uma ação de monitorização sistemática da prática pedagógica, tendo por base procedimentos/práticas de reflexão e de experimentação (Alarcão, 2006), que visam compreender a complexidade da prática educativa para se embrenhar nela e procurar encontrar caminhos de superação de tudo o que torna essa prática irracional, injusta ou insatisfatória (Vieira, 2017).

No entanto, nos últimos anos, outras perspetivas têm surgido, associando a supervisão a processos avaliativos e suas consequências, nomeadamente ao sistema de ADD, implementado a partir de 2008, e que muito mal-estar e conflitualidade gerou no seio dos professores. Falamos de uma supervisão como atividade técnica especializada,

tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, citado por Trindade, 2007). Verificamos que este aspeto parece ser transversal a muitos países, uma vez que “é um aspeto que atravessa as realidades dos professores em vários países europeus e não só (Osborn, 2006; Flores, 2011, 2012; Sachs & Mockler, 2012; Hulme & Menter, 2014, entre outros), com especial destaque para as políticas orientadas para a prestação de contas e para um maior escrutínio público” (Flores, Ferreira & Parente, 2014, p.221). As mesmas autoras salientam que a crescente burocratização e intensificação do trabalho docente, são percecionadas, de forma mais dramática no contexto português devido à crise económica e social que o país atravessa, bem como às medidas de austeridade que daí resultaram.

A este propósito Mosher e Purpel referem que:

não existem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que, em última análise pode significar despedimento ou desemprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias, sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que lhes diga o que devem ou não fazer, particularmente se há indícios de ameaça sob esse tipo de ajuda (citados por Roldão, 2012, p.10).

Segundo vários autores, nomeadamente (Mosher & Purpel, 2002; Hargreaves, 1994; Roldão, 2012), a “relutância” e “resistência” dos professores relativamente à supervisão deve-se, em larga medida, aos modos como a supervisão se concretizou historicamente nas escolas, uma vez que aparece fortemente associada ao poder de controlo da administração central, como é o caso de Portugal, bem como ao facto de a própria cultura docente dominante remeter para práticas de natureza individualista no exercício da docência.

Atendendo ao que foi mencionado anteriormente, advoga-se que a cultura docente portuguesa não incorpora, no seu quotidiano, práticas continuadas de supervisão, nomeadamente com recurso à observação de aulas, uma vez que a sala de aula ainda continua a ser o “jardim secreto” de cada professor. Todavia, importa salientar que a rejeição da supervisão direta da ação de ensinar, entendida esta como a abertura da sala de aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, entre outras

dimensões, continua a ser um foco de “resistência” poderoso, mesmo quando não tem subjacente a avaliação de professores (Roldão, 2012). Com efeito, e de acordo com Alarcão (2001):

a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (p.18).

Pelo exposto, urge alterar mentalidades e começar a conceber e a monitorizar processos supervisivos-avaliativos com significância para os professores (reforço do professor como profissional pleno, capaz de desenvolver competências no âmbito da autoconfiança e da responsabilidade pela qualidade do seu desempenho), promotores de melhoria das práticas de ensino e com reflexos nos processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Este cenário, segundo (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2010; Moreira, 2009), remete para a implementação de processos supervisivos interpares, promotores da melhoria (não individual, mas sim coletiva) e da reflexividade docente (na ação e sobre a ação), que contribuirá para enfrentar a complexidade que caracteriza a escola dos nossos dias. Falamos, então, numa supervisão que reconhece os constrangimentos e os dilemas da ação educativa, bem como o trabalho dos professores, valorizando, portanto, o contributo de todos e configurando-se como “uma ação de (trans)formação tendencialmente coletiva, favorecendo a constituição de comunidades de aprendizagem profissional” (Vieira, 2017, p.5).

A propósito da importância e contributos da supervisão entre pares, para a melhoria e crescimento profissional dos professores, Fialho (2016) tendo por base vários estudos nomeadamente Nóvoa (1997) e Alarcão e Roldão (2010), refere que a troca de experiências e a partilha de saberes constituem-se como espaços de formação mutual, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

São apresentados, no Quadro 30, alguns dos aspetos que devem estar subjacentes a uma supervisão entre pares com intencionalidade e propósito formativo dos seus interlocutores.

Quadro 30: Importância da supervisão entre pares segundo Alarcão e Roldão (2008)

- Motivar para uma maior exigência e auto-exigência;
- Consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribuir para a relação teórico-prática como um processo de produção de saber;
- Desenvolver auto conhecimento e autonomia;
- Proporcionar maior segurança na acção de ensinar;
- Criar um espírito de cooperação e colaboração entre professores;
- Desencadear a reflexão e discussão;
- Melhorar as práticas pela troca entre pares;
- Conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens;
- Melhorar o ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa.

Fonte: adaptado de Fialho (2016, p.25).

Nesta linha de raciocínio a ADD surge como um processo natural que “(...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade” (Guerra, 2007, p.24), condizente com os propósitos formativos, reflexivos e colaborativos da supervisão, espelhados na melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2009), na compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e no sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999), segundo um quadro concetual promotor da autonomia docente. De facto, e tal como salienta Day (2001), “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p.16).

Nesta linha de pensamento a supervisão pedagógica deverá estar alicerçada em quatro eixos, a saber: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação. A cada eixo estão associadas determinadas ações que sustentam as práticas de supervisão, conforme é apresentado na Figura 9.

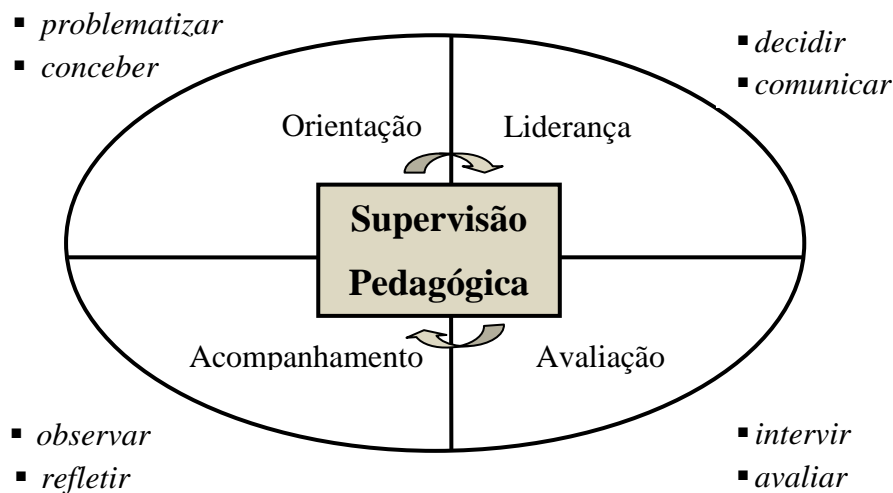


Figura 9: Eixos e ações que sustentam as práticas de supervisão (adaptado de Gaspar et al, 2012, p.53).

A supervisão pedagógica que aqui se apresenta tem, no entanto, que conviver/articular com os sentidos regulador e avaliativo que a aproximam da prestação de contas. Assim, infere-se que a supervisão pode surgir com potencialidades distintas, nomeadamente como uma possibilidade de crescimento profissional com reflexos na melhoria das práticas, ou como um cenário pouco propício ao desenvolvimento profissional reflexivo, colaborativo e comprometido com a qualidade do ensino, como acontece no atual modelo de ADD.

A matriz supervisiva-avaliativa que defendemos, e que deverá estar associada ao processo de ADD, deve revestir-se de um real contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional¹⁸ dos professores, bem como contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento da instituição escola.

Deverá ser um modelo de ADD orientado para a melhoria e otimização do serviço educativo alicerçado em princípios deontológicos e numa “irrepreensibilidade ética” (esta temática será abordada no capítulo dois), bem como revestir-se de utilidade

¹⁸ O desenvolvimento profissional preconizado nesta aceção assenta num processo contínuo de aprofundamento e reconstrução do conhecimento tendo em vista a melhoria da prática. Incorpora um processo de aprendizagem, que exige um grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão (Alarcão & Canha, 2013).

prática tendo como enfoque a melhoria da ação educativa bem como contribuir para a participação ativa e responsável de todos os seus intervenientes (Fernandes, 2008). Estes pressupostos apontam para a implementação de práticas supervisivas reflexivas, dialógicas, colaborativas e formativas, no sentido de permitir contribuir para a (re)construção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, concomitantemente, para o desenvolvimento da organização educativa (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão & Roldão, 2010).

Como reflexão final, e aludindo ao título deste subcapítulo “Supervisão pedagógica e ADD: conceitos (des)coordenados ao serviço do desenvolvimento profissional”, estamos convictas de que a supervisão pedagógica e a ADD poderão ser perspectivadas e monitorizadas numa vertente de convergência e complementaridade entre si, uma vez que ambas têm como premissa a melhoria da qualidade de um serviço educativo focado na aprendizagem pessoal e organizacional. A ADD aparecerá, não como um “constrangimento”, mas como um potencial formativo de grande aplicabilidade nas comunidades educativas, traduzindo-se num processo que tem como finalidade contribuir para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral (Fernandes, 2008), e também como contributo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste sentido, também Fernandes (2008) sustenta que:

a avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (p.13).

2.6 A dimensão ética, moral e deontológica no processo de ADD

Segundo Baptista (2011), conceitos como ética, moral e deontologia situam-se em fronteiras pouco definidas e nem sempre são utilizados de forma absolutamente clara. Segundo esta autora, o conceito de ética tem inerente uma reflexão de carácter filosófico sobre os princípios e valores que devem orientar o ser humano – noções como

o bem, o mal ou a justiça. A moral, que se articula com a ética e dela não pode ser dissociada, implica uma formalização de normas de conduta que terão de estar de acordo ou subordinadas àquilo que entendemos por valores éticos, obrigando, no fundo, a considerar o primado da ética sobre a moral. Acrescenta que esta distinção não significa que exista um distanciamento entre as duas, pelo contrário, entre a reflexão ética e a vida moral existe uma intrínseca ligação. Quanto à deontologia considera-a uma moral, mas uma moral profissional.

Etimologicamente a palavra *ética* tem a sua origem no grego, em dois termos de significação diferente embora concomitante. O primeiro dos termos, *ethos*, designa hábito, costume, uso, forma automática e material de agir, remete para a repetição contínua de práticas, de atos, quer pelo indivíduo, quer pelo coletivo; o segundo, *ethos*, de origem posterior, remete-nos para um ato mais individual, particular, significa modo de ser, caráter. Para Aristóteles, ambos os conceitos são inseparáveis, uma vez que é a partir dos costumes, dos hábitos que se cria e desenvolve no homem um modo de ser, uma personalidade. A amplitude de sentido e a duplicidade da etimologia da palavra *ética* têm justificado interpretações confusas e ambíguas com o conceito de *moral*, associando-se, vulgarmente, os significados como equivalentes. De étimo latino, *mos, moris*, moral significa, exclusivamente, o costume, o hábito, não considerando o ato individual e a sua razão de ser. Assim, o sentido ético remete para a particularidade da ação e o moral para a sua exteriorização e conformidade social. Moral é, deste modo, o que não é diferente dentro do grupo social ou cultural a que se pertence. Assumir, de forma simplista, esta aceção, numa escola multicultural e de massas como a nossa, é partir do pressuposto de que o professor deve aceitar e valorizar as diferentes conceções morais, deve considerar a inexistência de valores morais comuns a todas as pessoas, deve, em suma, ser neutral, atribuindo a mesma legitimidade aos vários padrões morais. A ética na profissão docente materializa-se nos deveres, ou deontologia, que todos os profissionais devem respeitar e cumprir no exercício da sua atividade profissional. O conceito deontologia forma-se a partir das palavras gregas: *to déon*, com o significado de dever; e *logos*, que significa discurso ou tratado. Este vocábulo foi criado por Jeremy Bentham (1748 – 1832). A deontologia surge como o tratado dos deveres de uma profissão, como o conjunto de comportamentos e de atitudes, codificados ou não, que indicam as linhas mestras da conduta profissional. Assim, a deontologia é uma ética profissional que regula e vincula operativamente a conduta prática dos seus agentes, tendo no centro da sua atenção a qualidade do serviço prestado e pode ser

consubstanciada num código deontológico, neste caso, para a classe docente. A este propósito a UNESCO (1966) refere que a elaboração de um quadro deontológico deve ser produzido pelos próprios professores e refletir as suas práticas e os seus valores. Segundo Cunha (1996) “ um código deontológico da profissão docente deve ser, antes, e apenas, a cristalização da experiência ética dos educadores e professores, por meio de uma conspiração das soluções dadas a vários problemas ou dilemas profissionais” (p.118). De acordo com o mesmo autor, esse código consubstanciava-se numa súmula de consensos já conseguidos no que se refere a soluções mais justas, mais harmonizadas e em consonância com o interesse e bem dos alunos. Partindo da opinião de Cunha e transpondo para o sistema de ADD, consideramos que a existência de um código deontológico oficial para a profissão docente poderia trazer benefícios também no âmbito da avaliação dos seus profissionais bem como contribuir para o reforço do profissionalismo docente, evitando assim as interpretações pessoais sobre os limites deontológicos e a orientação da ação docente a adaptar, seja como avaliador, seja como avaliado, ou simplesmente na sua ação diária com os seus alunos e/ou pares. Ruivo (2009) é da opinião que:

a ausência de um código deontológico que ajude a consolidar a cultura profissional dos docentes também não permite que se atenuem os resultados negativos de todas as pressões externas e motiva mesmo o aparecimento de sensações de insegurança e de receio permanentes (p.34).

Como temos vindo a analisar ao longo deste capítulo, as escolas têm desenvolvido vários modelos de ADD, com a finalidade de aquilatar dois objetivos centrais: a responsabilização e o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto e, analisando os vários modelos implementados até ao momento verificamos que eles têm sido perpetuados pelos seus atores educativos como “mais uma tarefa”, por vezes “conflituosa” e “desintegrada” de um projeto global de escola, que vise o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do serviço educativo que prestam.

O sucesso da tarefa avaliativa depende, inevitavelmente, da forma como todo o processo for gerido e da formação/envolvimento ético e deontológico dos seus interlocutores diretos – professores supervisores/avaliadores e professores avaliados. No caso da ADD para a promoção do desenvolvimento profissional torna-se evidente que toda a organização escolar deve trabalhar de forma concertada no sentido de

implementar um sistema de avaliação que contribua para a autonomia do professor, bem como vise a reflexão, a aprendizagem e a mudança do docente (Day, 1993).

Assim, o sucesso pedagógico de qualquer sistema de avaliação de professores, por mais bem elaborado que esteja, tem que ter em conta o fator humano. Esta constatação deve-se a duas razões: em primeiro lugar, porque qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são passíveis de serem prescritas; em segundo lugar, porque uma ADD potencializadora do desenvolvimento profissional exige uma formação e atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais:

a mudança eficaz depende do empenhamento genuíno dos que a devem implementar e esse empenho só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta (MacCormik & James, 1983, citado por Day, 1993).

Pelo exposto anteriormente devemos reconhecer que o processo de avaliação de desempenho envolve uma mudança nas percepções, funções e atividades o que carece de ser implementado por profissionais que para além de competências profissionais possuam características humanas, éticas e deontológicas consentâneas com o ato avaliativo. Paraphrasing Fernandes (2009), para que um sistema de avaliação seja bem-sucedido é necessário ter em mente que:

a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar. De igual modo pode dizer-se que o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo (*idem*, p.22).

Perante tal realidade, devemo-nos pugnar por garantir a qualidade ética no processo avaliativo. Nesse sentido, parece-nos indispensável que a classe docente adira, de forma explícita, a um conjunto de valores e normas deontológicas que a todos respeite e veicule, que oriente a prática profissional e o processo de ADD, bem como as relações profissionais com os pares e entre avaliadores – avaliados, uma vez a ADD “são processos complexos e multidimensionais que, nessa condição, obrigam a considerar

uma pluralidade de exigências relativas a um ecossistema relacional muito específico e muito delicado” (Baptista, 2011, p.29).

Sabemos que os professores são pessoas que trabalham com e para outras pessoas em contextos educativos muito específicos pelo que uma avaliação ética do seu desempenho remete para uma avaliação teleologicamente fundamentada e deontologicamente consequente, ou seja, “avaliar eticamente o desempenho docente é avaliar com sentido de profissionalidade e profissionalismo e na consciência de que nem todo o desempenho pode ser traduzido em perfis numéricos de desempenho” (Baptista, 2011, p.30).

Na escola dos nossos dias, e apesar de o sistema de ADD estar praticamente parado, quando falamos sobre esta temática, sente-se alguma tensão, algum silêncio e até desconforto e insegurança, uma vez que se associa a avaliação a uma prática imposta às escolas de seriação dos professores e, por outro lado, porque nas comunidades educativas existem profissionais com múltiplas conceções pedagógicas e múltiplas convicções sobre o que é “um bom professor”, logo as escolas, as aulas os professores e até o próprio sistema de ADD não são neutros! Neste contexto somos levados a refletir que a inexistência de “uma deontologia da docência sistematizada constitui um fator acrescido de complexidade, explicando muitas das questões em aberto e muitos dos dilemas pessoais e profissionais gerados em situação de avaliação” (Baptista, 2011, p.31), pelo que seria pertinente existir, um estatuto ético-deontológico da avaliação de desempenho. A noção de desempenho docente presta-se a múltiplas interpretações, pelo que a explicitação sobre as matrizes concetuais e metodológicas priorizadas são de extrema importância e um dos imperativos de ética avaliativa. Corroboramos com Fernandes (2008) ao salientar que em qualquer ato avaliativo é necessário assegurar a qualidade ética do processo e explicitar de forma clara e exata os fins em referência bem como as modalidades de avaliação mais adequadas. Esta clarificação e transparência processual é de grande importância uma vez que qualquer modelo de avaliação tem patente, pelo menos, duas lógicas: uma claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional (avaliação mais contextualizada, contratualizada e formativa) e outra que remete para uma avaliação consubstanciada na prestação de contas e de gestão de carreiras (avaliação mais sumativa e orientada por objetivos de mensurabilidade e quantificação).

Como referimos ao longo desta explanação, a ADD é uma prática social complexa que remete para a corresponsabilidade ética e para a participação motivada e

qualificada dos seus atores, uma vez que apenas num clima de confiança e abertura entre avaliador e avaliado se poderá desenvolver um processo dito de qualidade, formativo e transformativo. Embora não seja ainda possível contar com um estatuto ético-deontológico explícito, as preocupações éticas e deontológicas deverão estar presentes nos sujeitos envolvidos no processo de ADD, com o propósito de desenvolver um processo avaliativo justo, dialogante, reflexivo e que contribua para a excelência do desempenho docente, seja como avaliador, seja como avaliado o que remete para “a promoção de processos intencionais e consistentes de formação, desenvolvidos em ambientes organizacionais e profissionais hospitaleiros, positivos e estimulantes” (Baptista, 2011, p. 50).

Em rigor, seja qual for o enquadramento teológico ou normativo, o espírito de cooperação e cumplicidade tem que estar presente numa avaliação de desempenho que se quer qualificante e de acompanhamento por parte de avaliador. Neste espírito, e como referido anteriormente é necessário investir na construção de um plano de formação contextualizado e com sentido/utilidade para os avaliadores, uma vez que só há justiça no processo de ADD se estes forem capazes de “ir à procura do invisível e do incomensurável, numa perspetiva de valorização integrada das dinâmicas formais, não formais e informais de ensino e de aprendizagem” (Baptista, 2011, p.40). Nesse sentido, e tendo por base a promoção de condições de reflexividade docente e de cultura profissional avaliativa, não podemos descurar as questões de ética e de avaliação de desempenho. Estas deverão constar entre as prioridades da formação inicial e contínua dos professores, privilegiando neste caso lógicas de formação integrada, direcionadas tanto a avaliadores como a avaliados. Por último apresentamos, a título exemplificativo, o Quadro 31 que evidencia alguns deveres que devem regular a relação entre avaliador e avaliado, no processo de avaliação do desempenho docente:

Quadro 31: Deveres entre avaliador e avaliado no processo de ADD

Deveres do avaliador para com o avaliado		Deveres do avaliado para com o avaliador	
Deveres	Operacionalização	Deveres	Operacionalização
Respeito pela dignidade pessoal do avaliado	Revelando capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada.	Respeito pela dignidade pessoal do avaliado.	Revelando capacidade e disposição para reconhecer, aceitar e valorizar a sua posição na relação.
Consideração positiva	Revelando capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os polos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à detecção do erro e da falta.	Cooperação e partilha	Revelando capacidade e disposição para ser avaliado, para expor, discutir e melhorar os elementos que estruturam e caracterizam o seu desempenho profissional.
Confiança e compromisso	Revelando capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.	Profissionalidade e profissionalismo	Revelando capacidade e disposição para equacionar o seu desempenho para lá dos interesses e motivações individuais, numa perspetiva de assunção de responsabilidades em relação à missão social da escola e do bem profissional.
Imparcialidade e discricção profissional	Revelando capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.	Responsabilidade e solidariedade	Revelando capacidade e disposição para acolher e analisar as recomendações e os juízos avaliativos, integrando-os num projeto de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.	Autenticidade e integridade.	Revelando capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

Fonte: adaptado de Baptista (2011, pp.37-38).

CAPÍTULO 3 – A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal nos últimos anos: Da legislação à investigação

(...) presentemente, em plena época de responsabilização, a avaliação centra-se indiscutivelmente no desempenho, quer das pessoas quer das organizações, e é encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma

(Neves & Barreira, 2010, p.502).

Ao longo da produção deste trabalho de investigação, enquadramento teórico, uma questão começou a pairar no nosso subconsciente que se consubstancia na seguinte questão: Será que os investigadores, no âmbito da educação, sentiram e investigaram as mudanças que foram sendo introduzidas no processo de avaliação dos docentes?

Como sabemos, a partir de 2007 e até aos nossos dias, o sistema de avaliação de desempenho docente, sofreu várias alterações legislativas e fomos assistindo à implementação de diferentes modelos avaliativos os quais têm suscitado alguma “controvérsia”, “desconfiança” e “mal-estar” no seio dos professores.

Assim, neste capítulo pretende-se analisar, numa primeira fase, a evolução dos modelos avaliativos implementados em Portugal desde 2007 e numa segunda fase investigar se, em termos de estudos, existiu a preocupação de analisar e interpretar o fenómeno avaliativo ou, se pelo contrário, não foi objeto de destaque e de real importância por parte da comunidade científica e dos seus intervenientes.

Por último, pretendemos fazer um “ponto de situação” relativamente aos estudos produzidos até ao momento, em Portugal, sobre esta problemática bem como proceder à sua análise reflexiva com a finalidade de os compreender e inferir sobre as suas tendências argumentativas e interpretativas. Pensamos também que esta pesquisa documental contribuirá para melhor alicerçar e sustentar a escolha da nossa linha de investigação empírica bem como procurar dar resposta à nossa questão de partida: “Até que ponto o atual modelo de avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional e enfatiza a vertente de supervisão pedagógica?”

3.1 Primeiro ciclo avaliativo (2007-2009)

Tal como já tem sido referido ao longo deste trabalho, até 2007 o processo de avaliação do desempenho docente (ADD) em Portugal estava confinado a um modelo meramente administrativo e sumativo. A sua implementação reduzia-se à elaboração de um relatório de reflexão crítica, do qual decorria a classificação de Satisfaz ou Não Satisfaz à generalidade dos professores, como era preconizado no Decreto-Lei n.º 14/1992, de 4 de junho, não existindo até essa data uma cultura avaliativa em Portugal (Roldão, 2003).

Em 2007, o modelo de avaliação de professores foi sujeito a profundas alterações resultantes das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (Tomás & Costa, 2011). Passou-se de um processo de avaliação dos professores assente na autoavaliação, para um sistema de heteroavaliação com a finalidade de promover não só o desenvolvimento profissional dos docentes como também, o sucesso dos seus alunos. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e posteriormente no início de 2008, com a consagração do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o sistema de ADD é alterado perspetivando-se uma nova era de valorização da carreira docente e de melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas:

a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência (artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

As principais alterações patentes nos referentes legais mencionados anteriormente focalizavam-se no processo de admissão e progressão na carreira, uma vez que evidenciavam uma clara relação entre a ADD e a progressão na carreira docente. Para além do processo de autoavaliação surge a avaliação interna pelos pares, objetivando-se o processo da ADD na atividade profissional do avaliado. Apresenta-se de seguida o Quadro 32 que evidencia as alterações propostas ao sistema de ADD pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Quadro 32: Alterações propostas ao sistema de ADD

Alterações propostas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
<ul style="list-style-type: none">• Melhoria dos resultados escolares dos alunos;• Desenvolvimento pessoal e profissional;• Reconhecimento do mérito e da excelência;• Melhoria da prática pedagógica do docente, valorização e aperfeiçoamento individuais;• Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente;• Diferenciar o mérito e a excelência;• Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;• Promover o trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;• Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

No entanto a implementação deste modelo da ADD revelou-se um processo “problemático” e “não legitimado” pelos professores, não pela sua validade e pertinência, mas antes pela forma como foi implementado e monitorizado no sistema educativo português.

Neste modelo de avaliação a ADD surge associada à qualidade do ensino e da aprendizagem que é ministrada o que se traduz nos resultados escolares obtidos pelos alunos. Esta nova orientação avaliativa suscitou alguma controvérsia e desacordo no seio da comunidade docente. No entanto, relembramos Alves e Machado (2010) quando afirmam que “a qualidade do ensino de um professor é tanto maior quanto mais elevadas são as *performances* dos respetivos alunos” (p.20).

Surge também a diferenciação entre os docentes uma vez que todos os professores podem candidatar-se à obtenção das classificações de Muito Bom ou Excelente, dependendo esta do cumprimento dos objetivos e da sua competência profissional.

A obtenção da menção anterior tem implicações diretas na progressão na carreira mas esta está sujeita a cotas, fixadas para cada escola, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Artigo 3.º, onde se lê que “são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas, as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola”.

A periodicidade da avaliação é de dois em dois anos para os professores integrados na carreira profissional.

Surgiu a verticalização da carreira docente com a sua divisão em duas categorias, a saber: o professor e o professor titular, o que suscitou um “mal-estar” generalizado na maioria das escolas.

Nesta nova orgânica o professor titular desempenha as funções de coordenação, de supervisão pedagógica e de avaliação do desempenho dos seus pares, avaliando as dimensões: vertente profissional e ética e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Assim, o avaliador deve recolher evidências no tocante ao envolvimento e qualidade científico-pedagógica do professor avaliado, focalizando-se a sua ação e observação em diversificados parâmetros pedagógicos, tais como: preparação, organização e realização de atividades letivas; relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos discentes.

A outra componente da avaliação, nomeadamente a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida era realizada pela direção executiva.

Neste modelo de ADD a avaliação tem como enfoque não só o desenvolvimento profissional do professor mas também o seu contributo para a melhoria da organização educativa e otimização do serviço educativo que esta presta. Os elementos de referenciação para essa avaliação, são, entre outros, os objetivos e as metas fixadas nos documentos estruturantes de cada escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, bem como os indicadores fixados pelo agrupamento, como os resultados escolares dos alunos e/ou a redução das taxas de abandono, conforme é explanado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Por último é de referir que os docentes tinham a opção de serem avaliados apenas pela direção executiva e nesta situação apenas poderiam atingir a menção de Bom.

Os professores posicionados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente teriam obrigatoriamente de ser avaliados na componente científico-pedagógica, com observação de aulas, a fim de poderem ascender ao escalão seguinte da carreira.

Em 2008, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP- Recomendação n.º 2/2008, de 7 de julho), recomendava que sempre que o processo avaliativo implicasse a observação de aulas, este procedimento deveria ser implementado de acordo com as seguintes premissas:

a observação de aulas se fizesse no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didático e de interação entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas. (...) Os processos e resultados gerais da observação de aulas (...) fossem objeto de reflexão conjunta no departamento curricular, conselho de turma e conselho de docentes, respeitando o princípio da confidencialidade e visando a melhoria dos processos de formação e a identificação de necessidades de formação (CCPA, p.13).

O ato de avaliar tornou-se uma prática e como não é uma tarefa fácil, já em 2008, o CCAP recomendava que cada escola organizasse o seu dispositivo de ADD articulando-o com o seu Projeto Educativo e Plano de Atividades.

Esta linha de orientação processual é contemplada no Decreto-regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, ao impor a definição de objetivos individuais pelo avaliado, de forma a analisar qual o seu contributo para a concretização destes, bem como o cumprimento das metas constantes no Projeto Educativo do agrupamento.

Assim, o CCAP, nas suas orientações para a implementação do processo de avaliação de desempenho docente (Recomendação n.º 2/2008, de 7 de julho), alertava para a dupla funcionalidade/racionalidade do processo avaliativo ao referir:

(...) por um lado, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por outro, a gestão do pessoal docente e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a prestação de contas, com consequências na progressão profissional – que torna, do mesmo passo, delicada e difícil a apreensão do modelo e a compatibilização mútua dos objetivos preconizados (CCAP, p.5).

Apresenta-se de seguida, no Quadro 33, as linhas orientadoras do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, com a finalidade de clarificar as orientações legislativas e o “modus operandis” deste ciclo avaliativo:

Quadro 33: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Dimensões em análise	Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro
Dimensões da avaliação	<ul style="list-style-type: none">• Vertente 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
Periodicidade	<ul style="list-style-type: none">• De dois em dois anos (para professores na carreira).
	<ul style="list-style-type: none">• Avaliadores (coordenador do departamento curricular e o diretor ou presidente do conselho executivo).

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente:
Perceções de Avaliadores e Avaliados

Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho. • Avaliado.
Instrumentos de registo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos.
Natureza da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação de desempenho docente é realizada por avaliadores internos (coordenador do departamento curricular e diretor ou direção executiva). • A avaliação é realizada em todos os escalões. • A avaliação efetuada pelo coordenador de departamento tem como enfoque o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente.
Objetivos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Formulados por proposta do avaliado e aprovados consensualmente entre avaliador e avaliado. • São formulados tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - A melhoria dos resultados escolares dos alunos. - A redução do abandono escolar. - Relação com a comunidade. - Apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem. - Participação nas estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão do agrupamento. - Formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente. - A participação e a dinamização: <ol style="list-style-type: none"> i) de projetos e ou atividades constantes do plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma; ii) de outros projetos e atividades extracurriculares.
Comissão de coordenação da avaliação de desempenho	<p>A comissão tem a seguinte constituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o presidente do conselho pedagógico • quatro elementos pertencentes ao conselho pedagógico, (com categoria de professor titular).
Menções da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A autoavaliação é de caráter obrigatório e tem como objetivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados.
Parâmetros da avaliação realizada pelo coordenador do departamento curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e organização das atividades letivas. • Realização das atividades letivas. • Relação pedagógica com os alunos. • Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
Parâmetros da avaliação realizada pela direção executiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade. • Serviço distribuído. • Resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono. • Número de participações dos docentes nas atividades do PCT e PAA. • Ações de formação contínua. • Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica. • Dinamização em projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa: <ol style="list-style-type: none"> i) grau de cumprimento dos objetivos fixados; ii) desempenho do docente no desenvolvimento do projeto.

3.2 Segundo ciclo avaliativo (2009-2011)

Este segundo ciclo avaliativo inicia-se em setembro de 2009 sobre uma grande contestação pública à ADD bem como ao seu modo de operacionalização.

Continua a existir na escola pública “um clima de mudança legislativa” em detrimento de “uma mudança negociada” como refere (Day, 1993, p.97).

Tinham decorrido as eleições legislativas e iniciava-se um novo período de negociações com o objetivo de proceder à revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a alterações no sistema de ADD o que se veio a concretizar em junho de 2010, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, continuando a viver-se sob a tutela de um “Estado-avaliador” o qual “vem transformando a avaliação num instrumento de governação e numa técnica de gestão” (Lima, 2010, p.5).

Este normativo põe fim à distinção entre professores e professores titulares (a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria) e preconiza, tal como no ciclo avaliativo anterior, que a avaliação de todos os docentes, é um processo promotor do mérito e da qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas, tal como se pode ler no seu preâmbulo:

(...) a efectiva avaliação de todos os docentes, com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência.

Na sequência desta linha legislativa surge o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, onde o legislador volta a enfatizar a articulação entre a ADD e o desenvolvimento profissional valorizando a dimensão formativa da avaliação, centrando num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e corresponsabilizando os professores pelo seu processo de avaliação, conforme se pode ler no seu preâmbulo:

assim, a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

A grande novidade deste ciclo avaliativo prende-se com a publicação dos padrões de desempenho docente, dados a conhecer através do Despacho n.º 16034/2010,

de 22 de outubro. Estes padrões pretendem constituir um documento orientador para a implementação de um dispositivo justo de avaliação e têm como objetivo principal promover a auto-reflexão e o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como valorizar a dimensão formativa da avaliação, tal como é referido no seu preâmbulo:

os padrões de desempenho docente que aqui se apresentam, e que constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua actividade.

É de salientar ainda que o normativo que apresenta os padrões de desempenho, enquanto elemento de referência nacional, deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere, por forma a contribuir para um sistema de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os seus interlocutores.

Caberá então a cada escola adaptar esses referentes de âmbito nacional às suas especificidades e necessidades internas produzindo, desta forma, os seus instrumentos de trabalho e de referenciação no âmbito da ADD. Numa fase subsequente terá que os dar a conhecer a todos os atores educativos (Coelho & Rodrigues, 2008).

A observação de aulas surge com carácter facultativo para a grande maioria dos profissionais, afigurando-se como condição necessária para todos os professores que pretendam candidatar-se à menção de Muito Bom ou Excelente, bem como para aqueles que se encontram posicionados nos 2º e 4º escalões da carreira docente. Continua a existir a regra de fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente.

A responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação. No caso de existir a observação de aulas é o relator que procede a essa observação, monitorizando todo o processo e partilhando com o avaliado a sua opinião sobre o decorrer das aulas observadas, sempre numa perspetiva formativa.

A avaliação de desempenho é mais uma vez identificada como um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mediante

acompanhamento e supervisão da sua prática pedagógica, bem como promover a melhoria da qualidade do serviço educativo que presta (art. 3º, ponto 2, D.L. 2/2010). Apresenta-se de seguida, no Quadro 34, as linhas orientadoras do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, a que correspondem procedimentos simplificados da avaliação do desempenho:

Quadro 34: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Dimensões em análise	Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho
Dimensões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Vertente profissional, social 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
Periodicidade	<ul style="list-style-type: none"> • De dois em dois anos (para professores na carreira).
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Relator (designado pelo coordenador de departamento). • Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho. • Júri de avaliação (relator e membros da comissão de coordenação) • Avaliado.
Instrumentos de registo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico. Têm em conta os padrões de desempenho docente.
Natureza da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação de desempenho docente é realizada pelo relator e júri de avaliação. • A avaliação é realizada em todos os escalões. • A avaliação efetuada pelo relator tem como enfoque o conteúdo do relatório de autoavaliação.
Objetivos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Têm caráter facultativo e são formulados por proposta do avaliado. • São formulados no sentido de avaliar o seu contributo no cumprimento dos objetivos e metas fixados no PE e no PAA.
Comissão de coordenação da avaliação de desempenho	<p>A comissão tem a seguinte constituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o presidente do conselho pedagógico, que preside. • três elementos pertencentes ao conselho pedagógico.
Menções da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A autoavaliação é obrigatória e tem como objetivo envolver o avaliado no processo de avaliação/autorreflexão. • O relatório de autoavaliação aborda necessariamente os seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> - Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; - Breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação; - Contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola; - Análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos de referência do PAA, PE e objetivos individuais (facultativo).

	<ul style="list-style-type: none">- Formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;- Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.
Competências do júri de avaliação	<ul style="list-style-type: none">• O júri de avaliação tem as seguintes funções:<ul style="list-style-type: none">-Proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sobre proposta do relator;-Emitir pareceres destinados à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados;-Aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente;-Apreciar e decidir as reclamações.
Competências do relator	<ul style="list-style-type: none">• Compete ao relator:<ul style="list-style-type: none">-Prestar ao avaliado um acompanhamento permanente, ao longo do processo de avaliação, potencializando a avaliação formativa;-Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;-Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira;- Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final;-Submeter ao júri de avaliação, um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.

3.3 Terceiro ciclo avaliativo (2011-2015)

Passados oito anos após a introdução do modelo avaliativo do ano 2007-2008, continuamos a viver nas escolas um clima de “incerteza”, “insegurança”, “desconhecimento” e “desconfiança” relativamente ao sistema de avaliação.

Apesar das constantes alterações a que o modelo avaliativo foi sujeito, os professores que se encontram atualmente nas escolas continuam a questionar-se sobre a legitimidade e contributo do modelo vigente para o seu desenvolvimento profissional e melhoria do serviço educativo que prestam para com os seus alunos.

Esta situação de “instabilidade legislativa” é também visível e comprovada se procedermos a uma análise detalhada da legislação produzida sobre esta temática após a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 17 de janeiro.

Verificamos que o processo de ADD foi sendo, ao longo dos anos, confrontado com constantes reformulações, recomendações e clarificações o que vem reforçar a

ideia que a operacionalização do(s) modelo(s) está longe de ser consensual e de produzir os efeitos desejados pelo(s) legislador(es).

Em 2012, inicia-se um novo ciclo avaliativo (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), transitando-se de uma lógica de avaliação pelos pares internos, para uma avaliação mista (por pares internos e externos).

Um dos principais pontos de discordância, nos modelos anteriores, prendia-se com a prevalência de uma heteroavaliação interna que raramente era legitimada e reconhecida pela classe docente (Machado et al, 2012) e que, no nosso entender, desencadeou a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Este normativo introduz uma componente de avaliação externa na ADD e pretende simplificar o processo avaliativo, centrando-se no desenvolvimento profissional dos docentes e na qualidade do serviço educativo prestado, através da produção de um relatório de autoavaliação. “Tem-se em vista uma avaliação do desempenho simples, com um mínimo de componentes e indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, preâmbulo).

Por essa época, vivia-se e assistia-se no interior das escolas a uma ausência de práticas colaborativas consolidadas e predominava uma cultura profissional pautada pela paridade e pela não existência de lógicas de hierarquização (Machado et al., 2012). Assim, e no sentido de ultrapassar esta constatação, surge um novo modelo avaliativo, que contempla a avaliação externa, consubstanciado num processo de avaliação mista (avaliadores internos-avaliadores externos).

Nesse sentido é criada uma bolsa de avaliadores externos (Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro), constituída por professores de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas aos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), declinando sobre os Centros de Formação a monitorização e gestão do processo de avaliação externa.

A avaliação externa não é aplicável a todos os professores, centra-se na observação de aulas, pelo avaliador externo, sendo o seu foco de observação e de avaliação a componente científico-pedagógica do avaliado. Após a observação das aulas o avaliador externo preenche o anexo II (classificação da observação de aulas) tendo por base o anexo III (parâmetros científicos e pedagógicos e níveis de desempenho), de acordo com o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

Este procedimento destina-se, no nosso entender, a minimizar os conflitos interpares (avaliador interno-avaliado) que decorriam dos modelos anteriores pois “se, por um lado, o avaliador interno é mais conhecedor do objeto avaliado (porque é mais próximo) por outro lado, essa proximidade e familiaridade põem em causa a objetividade da avaliação” (Chagas, 2010, p.45).

A avaliação final neste caso resulta da articulação entre avaliador interno e externo não obstante terem campos de avaliação diferentes e utilizarem metodologias distintas.

A avaliação interna é aplicada a todos os professores e incide sobre a avaliação do relatório crítico de autoavaliação, que deve contemplar os domínios de reflexão patentes na Lei.

No modelo vigente a sua tónica continua a ser a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, o seu envolvimento no processo de avaliação, passando a existir ciclos avaliativos mais longos (coincidem com a duração dos escalões da carreira docente), o que veio permitir uma maior tranquilidade nas escolas.

Apresenta-se de seguida no Quadro 35 as linhas orientadoras preconizadas pelo atual modelo de avaliação, consubstanciado através do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Quadro 35: Propostas do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Dimensões em análise	Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro
Dimensões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Científica e pedagógica. • Participação na escola e relação com a comunidade. • Formação contínua e desenvolvimento profissional.
Periodicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Os ciclos de avaliação coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente (para professores na carreira).
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do conselho geral. • Diretor. • O conselho pedagógico. • SADD do conselho pedagógico. • Os avaliadores internos e externos. • Avaliado.
Instrumentos de registo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos.
Natureza da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação de desempenho docente é composta por uma componente interna e externa. • A avaliação interna é efetuada pelo agrupamento e é realizada em todos os escalões. • A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por parte dos avaliadores externos (só para alguns docentes).
Projeto docente	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto docente (facultativo)
Seção de avaliação do desempenho docente	<p>A secção de avaliação do desempenho docente tem a seguinte constituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o diretor, que preside. • quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho.
Menções da avaliação	Excelente; Muito Bom; Bom; Regular; Insuficiente
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente, contemplando: <ul style="list-style-type: none"> -A prática letiva. -Atividades promovidas. -Análise dos resultados obtidos. -Contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento. -Formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa.
Parâmetros de avaliação realizada pelo Avaliador interno e Avaliador externo	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliador interno: avalia o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados através do: <ul style="list-style-type: none"> - projeto docente, documento de registo e relatório de autoavaliação. • Avaliador externo: avalia a dimensão científica e pedagógica dos avaliados (recurso a observação de aulas).
Avaliação realizada pelo diretor	<ul style="list-style-type: none"> • O diretor avalia: <ul style="list-style-type: none"> -Docentes do 8.º, 9.º e 10.º escalão. -Docentes com funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e avaliador por este designado. -O diretor após ouvida a SADD, avalia os docentes supracitados através da entrega de um relatório de autoavaliação.

Por último é apresentado o Quadro 36 que evidencia os campos de ação dos avaliadores internos e externos, segundo o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Quadro 36: Propostas do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

	Características do avaliador	Requisitos do avaliador	Foco da avaliação	Observação de aulas
Avaliação externa	Integra a bolsa de avaliadores externos constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar integrado num escalão igual ou superior ao do avaliado; • Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento; • Ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. 	Componente científica e pedagógica	<p>De carácter obrigatório para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes em período probatório; • Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira; • Para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão; • Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente; • Nas restantes situações, a observação de aulas assume um carácter facultativo.
Avaliação interna	Coordenador de departamento curricular ou quem este designar.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar integrado num escalão igual ou superior ao do avaliado; • Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento; • Ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica; • Na impossibilidade da aplicação dos critérios mencionados não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador. 	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto docente (de carácter opcional); • Documento do registo de avaliação aprovado pelo conselho pedagógico; • Relatório de autoavaliação. 	Não aplicável

3.4 Análise comparativa dos três ciclos avaliativos: Ponto de situação

Após termos procedido à apresentação das linhas orientadoras de monitorização dos três modelos avaliativos implementados em Portugal nos últimos anos, procederemos de seguida, à análise reflexiva e comparativa dos modelos supracitados. Esta reflexão tem como objetivo compreender e interpretar qual a tendência legislativa e processual que se tem vindo a desenvolver, no âmbito da avaliação de professores, nas nossas escolas.

Assim, algumas ilações e conclusões se podem retirar:

- todos os modelos têm como enfoque legislativo contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, a valorização da dimensão formativa da avaliação e a promoção do desenvolvimento profissional dos seus destinatários;
- a preocupação, por parte do legislador, de proceder a alterações legislativas que promovessem a simplificação processual do modelo mas que não descorassem os critérios de exigência e de valorização do mérito;
- todos os modelos defendem a hierarquização da carreira docente (sujeita a cotas) resultando a progressão da avaliação obtida no escalão anterior. A observação de aulas surge como uma necessidade legislativa para a obtenção da menção de Muito Bom ou Excelente (ou apenas para a obtenção de Excelente no ciclo avaliativo de 2011-2015), para os docentes posicionados no 2º e 4º escalões ou no período probatório e professores de carreira que tenham obtido a menção de Insuficiente;
- assim, todos os modelos contemplam a observação de aulas mas esta componente da avaliação tem carácter facultativo e/ou opcional para a maioria dos professores. Quando existe lugar à observação de aulas é de um período de 180 minutos e dividida pelo menos em dois momentos distintos;
- a produção do relatório de autoavaliação é preconizado nos três modelos, com carácter obrigatório e este é o elemento estruturante e único da avaliação para a grande maioria dos professores. Este relatório deverá contribuir para: a reflexão sobre a prática docente; a promoção do desenvolvimento profissional; a melhoria dos resultados escolares dos alunos; o contributo/grau de cumprimento dos objetivos e metas fixados no PE e PAA e a melhoria do desempenho do avaliado;
- existiu, no nosso entender, a preocupação de ultrapassar as “vicissitudes” e os “descontentamentos” diagnosticados pelos professores e assim as características do

supervisor-avaliador foram sendo alteradas, conforme se passa a apresentar e a descrever, no Quadro 37 e página seguinte.

Quadro 37: Avaliação de desempenho: Cronograma dos ciclos avaliativos

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1º ciclo – Professor titular								
		2º ciclo – Professor relator						
				3º ciclo – Avaliador interno + Avaliador externo				

- Ciclo avaliativo (2007-2009) – Avaliação por pares internos (professor titular). O professor titular é o Coordenador de Departamento e procede à avaliação de todos os professores, independentemente do grupo de recrutamento a que pertencem. Também assiste às aulas quando estas foram pedidas ou são contempladas na Lei.

- Ciclo avaliativo (2009-2011) – Avaliação por pares internos (relator). Deixa de existir a figura do professor titular. O Coordenador de Departamento nomeia os relatores (professores do mesmo grupo de recrutamento do avaliado) para procederem à supervisão e avaliação dos seus pares. Quando existe a observação de aulas são os relatores que operacionalizam o processo, recorrendo ao ciclo de observações (pré-observação, observação e pós-observação). Todo o processo de acompanhamento e de observação é partilhado e analisado com o avaliado. Os instrumentos de registo e de avaliação das aulas observadas são elaborados internamente tendo por base as orientações da tutela.

- Ciclo avaliativo (2011-2015) – Avaliação por pares mista (interna-externa). O Coordenador de Departamento é o avaliador direto ou nomeia o relator (professor do mesmo grupo de recrutamento do avaliado) que procede à avaliação global do avaliado ou apenas à sua componente interna na avaliação, quando existe recurso à observação de aulas. Neste caso, surge a figura do avaliador externo que tem como função avaliar a componente científico-pedagógica do professor, recorrendo para tal, à observação de aulas, não sendo permitida a implementação do ciclo de observações. Após as observações o avaliador externo preenche os instrumentos de registo/avaliação presentes na Lei sem ser permitido qualquer contato com o avaliado. A nota final resulta

da transcrição das classificações atribuídas na avaliação interna versus avaliação externa, conforme é explícito na Lei.

Através da análise comparativa dos três modelos avaliativos implementados recentemente em Portugal, somos levados a inferir que:

- regista-se a promoção, no último modelo, de ciclos avaliativos mais longos, passando de dois anos para os anos de duração dos escalões;
- existe uma tendência clara e evolutiva para que os documentos produzidos pelos avaliados resultem de um trabalho pessoal (auto-reflexão e auto-avaliação) sobre o seu contributo para a melhoria dos resultados escolares e cumprimento das metas e objetivos presentes nos documentos estruturantes das escolas, a saber, PE e PAA (corresponsabilização dos professores no processo de mudança e melhoria da escola e do serviço educativo que prestam em cada ano letivo);
- tendência para a simplificação e clarificação do processo avaliativo no referente a elementos de referência para a avaliação, a saber: apresentação dos objetivos individuais (1º ciclo de avaliação); elaboração, com carácter facultativo, dos objetivos individuais (2º ciclo de avaliação) e surgimento dos padrões de desempenho (clarificar e objetivar a avaliação); apresentação, com carácter facultativo, do projeto docente (3º ciclo avaliativo). Todos estes documentos são construídos na ótica do desenvolvimento profissional e do plano de desenvolvimento da Escola, articulando-os com o PE e PAA e promovendo a auto-reflexão. Apresentam-se de seguida, no Quadro 38, os elementos de referência da avaliação para cada ciclo avaliativo.

Quadro 38: Avaliação de desempenho: Elementos de referência da avaliação

Elementos de referência da avaliação	Ciclos de avaliação		
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Relatório de autoavaliação	Obrigatório	Obrigatório	Obrigatório
Objetivos individuais	Obrigatório	Facultativo	----
Projeto docente	----	----	Facultativo

Verificamos através da explanação anterior que a avaliação de professores é uma temática complexa e os vários modelos avaliativos implementados em Portugal nos últimos anos estão longe de serem consensuais e aceites pelos seus interlocutores.

No entanto, a avaliação é uma realidade cada vez mais premente para a melhoria da qualidade da educação contribuindo para a melhoria da qualidade dos professores, do

seu ensino e, conseqüentemente, com reflexos positivos na aprendizagem e resultados escolares dos alunos (Flores, 2010).

Nesse sentido considera-se que os vários governos têm tentado introduzir reformas e legislação conducentes a um modelo que incorpore, por um lado propósitos formativos (promoção do desenvolvimento profissional) e por outro lado propósitos sumativos (prestação de contas e progressão na carreira), tal como é preconizado e defendido por vários autores (Lima, 2003, 2010; Marcelo, 2009; Stronge, 2010, entre outros).

Esta linha de pensamento é também defendida por Flores (2010), ao referir que a eficácia e o sucesso de um determinado sistema de avaliação dependem de fatores de natureza política, conceptual e operacional, nomeadamente variáveis de natureza conceptual, adequação dos instrumentos de avaliação, necessidade de os avaliadores serem reconhecidos, *feedback* fornecido, mas também do papel das lideranças da escola e da percepção e grau de envolvimento dos professores em todo o processo avaliativo, o que vem reiterar a complexidade e abrangência do processo avaliativo.

O mesmo foco de entendimento é atribuído a Alves e Figueiredo (2011), ao referirem:

assim, torna-se evidente que o sucesso da avaliação não depende apenas do próprio processo avaliativo, embora seja importante, mas que para ele podem concorrer, positiva ou negativamente, a cultura da escola e da sala de aula, as posturas individuais e/ou colectivas quanto à aprendizagem e a influência dos colegas (p.127).

Como defende Stronge (2010), um sistema de avaliação de professores sólido e de qualidade (bem elaborado e bem implementado) constitui um elemento preponderante para o desenvolvimento de programas educativos eficazes, para a melhoria da escola e contribui também para o desenvolvimento profissional dos professores, já que:

o desenvolvimento profissional de professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individualmente e coletivamente, para a melhoria de toda a escola (p.28).

Consideramos que alguns passos bastante significativos foram dados no âmbito da avaliação de professores mas existe ainda um longo caminho a percorrer pois Portugal continua a apresentar desempenhos bem abaixo das médias da OCDE.

Um estudo da OCDE (2009), sobre esta temática, refere que nas escolas portuguesas não há uma cultura de observação de aulas nem uma tradição de avaliação por pares, muito menos de prestação de *feedback* do trabalho realizado (sobre os pontos fortes e os pontos fracos da atividade docente) nem da partilha de boas práticas.

As escolas continuam a apostar na formação profissional com recurso à frequência de ações de formação externas em detrimento de um apoio e de uma tutoria contínuos e centrados na escola.

Outro estudo mais recente da OCDE (2014) tendo por base os dados recolhidos no inquérito (TALIS, 2013) refere que os professores dos vários países reconhecem a utilidade da avaliação e do retorno que recebem sobre o seu desempenho. Seis em cada dez professores, inquiridos pelo TALIS, dizem que o facto de terem sido avaliados mudou de forma positiva a maneira como lecionam. Mais de metade acredita que melhorou também o modo como avaliam eles próprios os seus alunos.

E em Portugal, qual é o panorama?

Relativamente a Portugal, o mesmo estudo TALIS, chegou às seguintes conclusões:

- 38,5% dos professores inquiridos viram a avaliação a que foram sujeitos resultar num aumento do número de horas passadas em atividades de desenvolvimento profissional (em comparação com a média TALIS de 45,8%);
- apenas 48,9% dizem que o retorno recebido pelo avaliador melhorou a sua prática profissional (em comparação com 62%);
- 58,8% dos docentes referem que o processo de avaliação melhorou a sua confiança no trabalho que desenvolvem (em comparação com 70,6%);
- 48,9% dos inquiridos reconhecem que a avaliação teve reflexo sobre as suas práticas de ensino (em comparação com 62,0%);
- 53,1% salientam que contribuiu para melhorar o seu desempenho na avaliação dos alunos e conseqüentemente melhorar as suas aprendizagens (em comparação com 59,4%).

Como última recomendação este estudo deixa um alerta, ou seja, que Portugal deveria aproveitar de modo mais consistente a avaliação de professores para melhorar os resultados escolares e estabelecer uma relação mais clara entre a avaliação de professores e o respetivo desenvolvimento profissional.

3.5 Estudos em Portugal no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente: Ponto de situação

Após termos procedido à apresentação cronológica de dados e inferências resultantes do modo de operacionalização do sistema de avaliação de professores, em Portugal, entre 2007 e 2015 a etapa que se segue na nossa investigação é tentar analisar/inferir até que ponto os investigadores e a comunidade docente que vive diariamente nas escolas se tem preocupado/refletido sobre esta temática.

Nesse sentido, procedemos numa primeira fase, a uma pesquisa documental sobre os vários estudos produzidos em Portugal, no âmbito da ADD, no período em estudo. Verificámos que a temática da avaliação de professores foi adquirindo uma importância crescente a qual é bem patente e visível na multiplicidade de estudos produzidos nos últimos anos.

No entanto, quando confrontados com os estudos publicados até ao momento somos levados a inferir que o ano de 2010 marca o início, ainda que de forma pouco notória, de uma nova era de publicações onde existe a preocupação de refletir sobre o processo de ADD e seu impacto e implicações no processo de supervisão e desenvolvimento profissional (toda a pesquisa documental é apresentada no Apêndice I – Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos). Analisando a informação contida no Apêndice I, podemos traduzi-la, em termos quantitativos, nos dados contidos no Gráfico1.

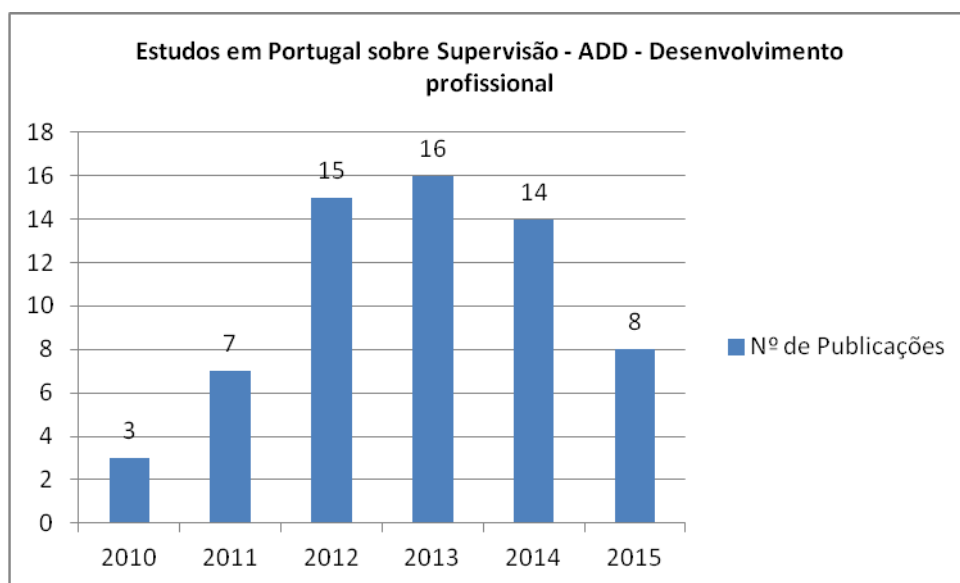


Gráfico 1: Estudos em Portugal sobre Supervisão-ADD-Desenvolvimento profissional

Da análise dos dados apresentados verificamos que o fluxo de trabalhos científicos publicados sobre esta temática situa-se entre 2012 e 2014, tendo sido publicados 15 (quinze) em 2012; 16 (dezassex) em 2013 e 14 (catorze) em 2014.

Analisando os títulos dos trabalhos académicos verificamos que também eles foram sofrendo uma evolução no seu foco de investigação, acompanhando as alterações legislativas do processo de ADD, bem como refletem a preocupação de analisar os pontos fortes e fracos de cada modelo, sempre numa perspetiva de contribuir para a clarificação, melhoria e otimização do processo de ADD. Constatamos também que nos finais de 2013 e durante o ano de 2014 começam a surgir estudos que refletem uma nova preocupação, que se prende com a análise da ADD numa perspetiva organizacional (perspetiva macro da avaliação) em paralelismo com estudos que continuam a estudar o modelo vigente de ADD e o seu contributo para avaliadores e avaliados (perspetiva micro da avaliação).

Passamos de seguida a fazer uma apresentação mais minuciosa do foco de investigação dos estudos publicados entre 2010 e 2015, consubstanciados no Quadro 39.

Quadro 39: Publicações e foco de investigação

Ano da publicação	Foco de investigação nos estudos produzidos em Portugal
2010 e 2011	<ul style="list-style-type: none">• Papel do supervisor pedagógico na ADD;• Contributo da observação de aulas no âmbito da ADD;• Dimensões da ADD (perceções dos professores);• ADD e contributos para o desenvolvimento profissional;• Práticas supervisivas-ADD-desenvolvimento profissional (1ª abordagem).
2012 e 2013	<ul style="list-style-type: none">• Opiniões de avaliadores e avaliados sobre a implementação da ADD;• ADD: tensões e desafios nas escolas e nos professores;• Perfil de competências e qualidade do professor avaliador;• O “papel” da observação de aulas nos modelos de ADD;• O impacto da avaliação no desenvolvimento profissional;• Práticas supervisivas-ADD-desenvolvimento profissional (Tema central).
2014 e 2015	<ul style="list-style-type: none">• Contributos, implicações e efeitos da ADD no processo de ensino-aprendizagem, nas práticas letivas, no clima vivido nas escolas e no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus interlocutores;• Análise das limitações e potencialidades dos vários modelos avaliativos;• ADD e seu impacto na organização educativa;• Função do coordenador de departamento: da supervisão à ADD.

Nos anos de 2010 e 2011 surge, pela primeira vez, a articulação entre supervisão e ADD, numa tentativa de perspetivar a melhoria das práticas dos avaliados bem como os resultados dos seus alunos. Analisando o título dos trabalhos desenvolvidos neste período, denotamos que existe uma preocupação em investigar, ainda de forma muito

incipiente, a possível articulação e operacionalização dos conceitos: práticas supervisivas – avaliação – desenvolvimento profissional, tendo consciência que a ADD já era uma realidade nas escolas e haveria portanto a necessidade de a conhecer e de a perceber para a poder implementar tal como é patente, a título exemplificativo, no trabalho de Dissertação de Mestrado de Guedes (2011), “*Avaliação de desempenho docente: o futuro começa ontem*”.

No tocante aos anos de 2012 e 2013 somos confrontados com estudos que refletem, de certa maneira a “tensão” e “desconfiança” no(s) processo(s) de avaliação de docentes implementados nas escolas: avaliação por pares internos (professor titular ou relator). Nesse sentido existe a preocupação de analisar, refletir e inferir sobre a “construção”, implementação e monitorização do processo de ADD, recorrendo para tal às opiniões, narrativas e perceções de avaliadores e avaliados.

Analisando os trabalhos publicados entre 2014 e 2015, verificamos que neste período temporal surgem também trabalhos que demonstram outro foco de preocupação e de investigação o qual se prende com os efeitos da ADD nas organizações educativas no seu todo. Assim, consideramos que o campo de investigação se torna mais abrangente passando-se de uma análise focalizada no desenvolvimento profissional dos professores para uma reflexão também na área do desenvolvimento organizacional inferindo sobre o contributo da ADD, da supervisão escolar e da supervisão avaliativa para a melhoria e eficácia das organizações escolares: dimensão holística e integradora da ADD. Existe também e de forma transversal a preocupação de analisar as potencialidades e limitações do(s) modelo(s) avaliativo(s).

Numa segunda fase, fomos analisar, de forma aleatória, alguns dos trabalhos realizados em Portugal no período em investigação. Apresentamos, no Quadro 40, uma síntese das conclusões desses estudos mais recentes.

Quadro 40: Descrição de alguns trabalhos publicados

Autor	Resumo do trabalho de investigação
Duarte (2015)	<p>O estudo teve como foco de investigação compreender as concepções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão no atual modelo de avaliação do desempenho (alterações legislativas/processuais resultantes da publicação dos normativos de 2012). Os inquiridos (4 avaliadores e 4 avaliados) consideram que a ADD deverá existir e é um processo natural e necessário de reflexão e de avaliação formativa dos seus profissionais. No entanto não identificam a vertente formativa nem o recurso a práticas de supervisão no atual modelo, considerando-o insípido, redutor da atividade docente e não se afirmando como instrumento regulador da qualidade do ensino. A observação de aulas é superficial e formal, concluindo-se que em termos globais o modelo de ADD presente nas escolas não contribui para o desenvolvimento profissional. Salientam também que “ (...) o congelamento da progressão na carreira veio desmotivar os professores, esvaziando a ADD de sentido” (p.53).</p>
Monteiro (2015)	<p>A investigação pretendeu analisar a opinião dos professores de um Agrupamento de Escolas (que exerceram a função de avaliadores ou de avaliados, no ano letivo de 2012/2013) sobre o papel da supervisão na promoção da mudança e da inovação na ADD. Todos os professores consideram que a ADD é inevitável e necessária e identificam/enumeram claramente e objetivamente o perfil do supervisor/avaliador. No entanto verbalizam que atualmente a ADD é um processo burocrático e sem repercussões significativas nas práticas docentes. Para que tal se verifique deverá ser implementada segundo uma perspetiva formativa e alicerçada na supervisão clínica, reflexiva e dialógica, onde a relação supervisor/avaliador e supervisionado/avaliado seja preponderante para o sucesso do processo avaliativo e para o desenvolvimento profissional dos professores.</p>
Serrano (2015)	<p>O autor pretendeu conhecer e analisar as opiniões dos docentes com vista a inferir quais as suas percepções face à ADD, bem como, ao atual modelo de ADD, perpetuado através do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de janeiro. A população inquirida foi a comunidade docente de um Agrupamento de Escolas, contemplando todos os níveis de ensino. As conclusões do estudo referem que os professores consideram que deve existir a ADD e que esta pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação deve ser realizada pelo diretor e por colegas da escola, desde que estes possuam formação para esse efeito. Nesse sentido consideram que a ADD deverá contemplar a formação dos avaliadores de modo a serem vistos pelos avaliados como determinantes e competentes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Relativamente ao atual modelo de ADD consideram que o mesmo não promove o desenvolvimento profissional nem a melhoria do serviço educativo prestado pelos docentes. Os professores inquiridos referem que pretendem que o seu desempenho seja avaliado por um modelo que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para a melhoria das aprendizagens dos alunos e cumprimento dos objetivos da organização escolar o que não reconhecem no modelo avaliativo vigente.</p>

Mariano (2015)	<p>Com este trabalho pretende-se conhecer as percepções dos professores sobre a construção do seu desenvolvimento profissional, tentando perceber quais são os fatores que consideram importantes para esse desenvolvimento. Os inquiridos referem que a maior parte do tempo desempenham as suas funções de forma solitária e em todas as etapas da sua vida profissional tiveram dificuldade em encontrar o apoio e a interajuda que necessitavam o que reflete a não existência de uma cultura de escola que vise a colaboração entre professores. Os professores fecham-se sobre si próprios, não abrem a porta da sua sala à supervisão e à colaboração o que consideram que poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Como momentos marcantes de forma negativa referem entre outras, a frequência de ações de formação que não contribuíram para a sua valorização e os momentos de avaliação entre pares que suscitaram diversos constrangimentos devido à falta de formação e de preparação para que o processo fosse justo e válido. Como momentos marcantes de forma positiva valorizam o sucesso dos seus alunos, a formação adquirida e a partilha de saberes. Conclui-se também que os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, segundo os professores entrevistados, variam de acordo com a fase da carreira onde se encontram.</p>
Silva (2014)	<p>Pretendeu investigar a opinião dos inquiridos (diretores, avaliadores e avaliados, de três escolas secundárias, entre 2012-2014) sobre o processo de ADD e sua importância no desenvolvimento profissional e organizacional desses agentes educativos e organizações escolares. Conclui-se que a centralidade que a temática da avaliação do desempenho adquiriu a nível do poder central também se tem vindo a alicerçar nos contextos educativos e é reconhecida como impulsionadora da melhoria da qualidade do trabalho docente, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. No entanto os inquiridos consideram que o modelo de ADD em estudo não contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e não passou de um mero ato de cumprimento do normativo-legal. A ADD deveria aferir o trabalho quotidiano dos professores mas serviu para criar conflito e divisões entre professores e gestão, deixou de haver a partilha, criando-se o individualismo, pois disputa-se a progressão na carreira (sistema de cotas). Como sugestão para melhorar o trabalho docente os inquiridos enumeram: a prática reflexiva, a responsabilização das chefias intermédias, a colaboração interpares e o trabalho colaborativo. Consideram que as lideranças de topo e as lideranças intermédias, nomeadamente o coordenador de departamento (que supervisiona e avalia) têm um papel preponderante na implementação de práticas colaborativas que potencializem o desenvolvimento profissional, melhorem as práticas, promovam o sucesso dos alunos e potencializem o crescimento da organização escolar. Assim, estes agentes educativos deverão ser detentores de uma formação especializada e atualizada. Consideram que a observação de duas aulas previamente marcadas e “ensaiadas” reduz o seu poder formativo e poderá tornar a avaliação pouco fiável. Concluem que a avaliação deve ter a função reguladora e estar simultaneamente a cargo de avaliadores internos e externos.</p>

Jacinto (2014)	<p>Pretendeu investigar a operacionalização do sistema de ADD resultante da implementação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e sua influência na profissionalidade docente, inquirindo avaliadores/relatores e avaliados. Apesar de se concluir que a avaliação é um processo útil e necessário o modelo vigente é considerado burocrático e pouco potencializador do mérito e da valorização profissional, evidenciando <i>infidelidades normativas e processuais</i> que muitas vezes são “trabalhadas” e assumidas pelos avaliadores e avaliados. Os propósitos formativos da ADD foram esquecidos transformando-se a avaliação numa mera formalidade normativo-legal e com carácter predominantemente sumativo. Os resultados recolhidos neste estudo levam a autora a referir que predominou uma avaliação formal que não foi percecionada como um instrumento ao serviço do reconhecimento e do crescimento profissional, ou seja: “ (...) parecem existir diferentes avaliações, a avaliação informal que emerge dum prática profissional de excelência, reconhecida e prestigiada por todos na escola e a avaliação formal, reportada a padrões de desempenho e com base em quotas, atribuída a atores que estrategicamente se auto regulam face às orientações e critérios de avaliação em uso na escola” (p.440). Emerge neste ciclo avaliativo a <i>supervisão avaliativa</i>, uma nova supervisão da prática profissional direcionada para o cumprimento dos padrões nacionais e locais de competência profissional. No entanto é reconhecido neste estudo que alguns avaliadores/relatores desempenharam uma função de críticos-reflexivos, contribuindo para a reflexão e desenvolvimento profissional dos avaliados. Esta evidência vem alertar para a importância reconhecida ao avaliador e para a urgência de se investir na sua formação e no seu estatuto profissional. Considera-se que a formação, a credibilidade e o perfil profissional do avaliador contribuirá para a construção e implementação de uma cultura avaliativa nas escolas, diminuir tensões e promover uma supervisão formativa e reflexiva no seu interior.</p>
-------------------	--

Monteiro (2014)	<p>Tendo por base a reforma estrutural do sistema de ADD introduzida pelo Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, pretendeu analisar as percepções dos professores avaliados, de um dado grupo disciplinar, sobre a implementação do processo de ADD (no ano letivo de 2008-2009), tentando analisar: a ação do coordenador como supervisor/avaliador; as práticas supervisivas implementadas; o contributo do processo avaliativo para o desempenho e desenvolvimento profissional dos avaliados. Os inquiridos consideram que houve alguma resistência ao processo de ADD/modelo avaliativo, o que acarretou tensões no seio das escolas, verbalizando que o processo de ADD deverá ser menos burocrático e contextualizado às necessidades dos avaliados no sentido de contribuir para a reflexão, a melhoria das práticas e potencializar o crescimento profissional. Consideram que a ADD é uma necessidade, reconhecendo que poderá se constituir como um forte contributo para o crescimento profissional dos seus agentes educativos e nesse sentido o processo deverá ser implementado segundo uma supervisão colaborativa, democrática e ética, construtiva e formativa, reflexiva e crítica, qualificada e profissionalizada. Consequente o processo deverá ser implementado por supervisores/avaliadores com formação especializada em supervisão e estes adquirirem uma postura de formativa, dialogante e colaborativa. No tocante à dimensão avaliativa no exercício supervisivo os professores avaliados consideram que o supervisor/avaliador deverá ser aquele que orientar um processo formativo, bem como diagnostica os possíveis problemas/dilemas associados à prática pedagógica do professor observado contribuindo a sua ação para a melhoria e transformação do supervisionado. Nesse sentido os professores rejeitam um modelo avaliativo que entenda: “(...) o processo de ADD como um produto sumativo e de prestação de contas, um desígnio que se acha implicado ao modelo em vigor, e privilegiam processos de supervisão e de avaliação formativo-construtivistas e edificantes do seu desenvolvimento profissional” (p.343).</p>
Moreira (2014)	<p>A investigadora pretendeu analisar as consequências pessoais, profissionais e organizacionais do “novo” modelo de ADD (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro e aplicado no ciclo avaliativo 2007/2009) que introduz a figura do professor titular e a avaliação interna feita pelos pares. Os inquiridos (avaliadores e avaliados) consideram que a avaliação é necessária e indispensável e deverá contribuir para a melhoria da qualidade educativa, para o desenvolvimento das organizações escolares e ser realizada por “entidades externas à organização”. No entanto este estudo conclui que a implementação deste processo se distancia muito das finalidades explanadas nos documentos legais. Foi um processo conflituoso, demasiado burocrático, que consumiu muito tempo e energias aos agentes educativos, desviando-se dos seus propósitos formativos, pelo que não potencializou a motivação, as competências profissionais e as relações interpessoais. Constatou-se que os inquiridos consideram que ADD não contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional. Verbalizam que a avaliação pelos pares, ao ser imposta e ao assumir funções seletivas e de controlo,</p>

	<p>distancia-se dos propósitos de um processo formativo, “a necessidade de garantir uma melhor nota diminuiu a partilha” (p.527). Um aspeto positivo no modelo vigente é a inclusão de objetivos individuais que podem legitimar o processo avaliativo. Conclui a autora que o modelo em análise traduziu-se num mecanismo de prestação de contas, de controlo das pessoas e das organizações e num esquema explícito de dominação.</p>
Craveiro (2014)	<p>A investigadora pretendeu analisar o impacto da observação de aulas em professores muito experientes e alguns com carreiras e currículos considerados de mérito mas que nunca tiveram de se submeter à observação de aulas para atingir a avaliação de topo (muitos só tinham sido observados no início da carreira). A investigação decorreu no ano letivo de 2013-2014 e teve como inquiridos professores avaliadores e/ou avaliados e pretendeu perceber o que pensam sobre a temática, como vivenciaram o processo e a importância dada ao <i>feedback</i> nesse contexto. Os professores consideram necessária a observação de aulas para atingir a classificação de excelente mas “exigem” que o processo seja desenvolvido por avaliadores competentes, detentores de formação especializada e certificados para o efeito, considerando que a postura e perfil pessoal e profissional são também determinantes para o sucesso do processo. A observação informal não existe no modelo de ADD pelo que as observações revestem-se sempre de alguma tensão, constrangimento e ansiedade porque o que está em jogo é uma classificação de topo e com repercussões na carreira profissional. Consideram que o encontro avaliador/observador e avaliado deverá existir sempre e é fundamental antes e após as observações no sentido de se trocar informações, articular sugestões/práticas futuras, otimizar o processo, dar o <i>feedback</i>, entre outras. Sem estas práticas e atitude a observação não se reveste da sua componente formativa e não será promotora do desenvolvimento profissional.</p>
Matos (2014)	<p>Pretendeu analisar e comparar as diferentes perceções dos professores sobre o processo de ADD em organizações escolares. Os professores são favoráveis à ADD e reconhecem-lhe potencialidades quer ao nível do desenvolvimento profissional, quer ao nível da melhoria da qualidade da educação e das organizações escolares. A ADD é considerada como estratégia de regulação, de desenvolvimento profissional, tem reflexos na melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como na própria organização escolar. Os inquiridos consideram que o processo avaliativo deverá envolver todos professores, ser predominantemente formativo e existir um ambiente construtivo na escola que promova o desenvolvimento profissional dos seus interlocutores. No entanto, os professores envolvidos nesta investigação percebem a avaliação a que têm sido submetidos como uma obrigação e não como uma necessidade, não reconhecendo mérito ao modelo vigente.</p>
	<p>O autor pretendeu conhecer as perceções dos professores (avaliadores e avaliados de um Agrupamento de Escolas) sobre o atual modelo de ADD e o seu contributo para o desempenho e desenvolvimento profissional. Os professores concordam com a existência de um processo de ADD mas não se identificam com o modelo em vigor, considerando-o injusto, pouco coerente, gerador de instabilidades e de rivalidades entre docentes pois associam-no à progressão na carreira a qual está sujeita a um sistema de cotas. Os</p>

Antunes (2014)	inquiridos consideram que o atual modelo não potencializa o trabalho colaborativo entre avaliadores e avaliados, é essencialmente burocrático, injusto e inútil. Defendem uma avaliação formativa, alicerçada no trabalho colaborativo e desenvolvida num clima facilitador do desenvolvimento profissional. Para que tal se verifique é necessária a presença de avaliadores/supervisores que promovam a supervisão da prática pedagógica num clima formativo e dialogante, possuam competências pessoais e sejam detentores de formação especializada. Privilegiam a avaliação da componente científico-pedagógica por se reportar às práticas e em contexto natural: o contexto de sala de aula, verbalizando a grande maioria que esta dimensão deverá ser avaliada por avaliadores externos.
Fernandes (2014)	Pretendeu investigar a relação entre o processo de aprendizagem profissional e o processo de ADD em várias fases da carreira. Os professores inquiridos consideram que os percursos de aprendizagem/desenvolvimento profissional são processos multifacetados, desenvolvendo-se em vários contextos, envolvendo vários agentes educativos e são percecionados de forma diferente conforme a fase da carreira (sugerem a implementação de programas de apoio baseados nas diferentes necessidades, estilos e posição na carreira). Identificam as ações de formação, o trabalho colaborativo, nomeadamente o trabalho com os pares e a autoformação como um contributo importante para o seu desenvolvimento e construção de uma escola verdadeiramente integradora. Os professores envolvidos no estudo não reconhecem legitimidade e competência aos avaliadores e referem que os modelos de ADD implementados não são percecionados como promotores de desenvolvimento profissional podendo mesmo pôr em causa outras práticas desse desenvolvimento até então potencializadas como por exemplo o trabalho colaborativo entre professores.
Ribeiro (2014)	Através deste trabalho pretende-se analisar os efeitos resultantes da implementação do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, sobre as práticas letivas dos avaliados. Constatou que após terem decorrido dois ciclos avaliativos os contributos da ADD são questionáveis. Foram inquiridos avaliadores e avaliados sobre os efeitos da ADD na melhoria das práticas pedagógicas dos avaliados. Consideram que a implementação dos normativos e a operacionalização do processo ficou muito aquém do que era espectável, verbalizando que a falta de continuidade nas práticas avaliativas, o caráter facultativo da observação de aulas e a associação da dimensão formativa/sumativa da avaliação no mesmo processo são barreiras à melhoria das práticas letivas e ao desenvolvimento profissional. Salientam também que o processo de supervisão - observação de aulas - avaliação desencadeou a injustiça, a subjetividade, a contribuição para o individualismo, para a competitividade e para degradação do <i>ethos</i> da escola. No entanto, reconhecem que a ADD é necessária e acreditam nas suas potencialidades para o desenvolvimento profissional e melhoria do serviço educativo, que passará pela reflexão, pelo questionamento permanente da prática letiva, pela observação de aulas e pelo seu caráter de continuidade e de envolvimento de todos. Apontam, a observação de aulas, como um contributo muito importante para a promoção da melhoria uma vez que a sala de aula é o

	<p>espaço por excelência onde se concretiza a ação educativa e onde se encontram os principais atores educativos, logo questionam o seu caráter facultativo e o seu reduzido número aquando da ADD.</p>
<p>Silva (2014)</p>	<p>Silva analisa os efeitos do processo de ADD nas escolas e nos professores desde a implementação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro até ao Decreto-Regulamentar n.º 26/2012. Passados cinco anos sobre a implementação do processo de ADD os professores referem que a indefinição dos propósitos avaliativos e a desconfiança sobre o(s) modelo(s) imposto(s) perduram. Os entrevistados consideram que o sucesso dos alunos e o desempenho dos professores não se modificou devido à implementação destes dispositivos legais. As aulas observadas não foram encaradas como formativas, uma vez que nem sempre foi reconhecida legitimidade aos avaliadores, não houve diálogo e reflexão após a observação de aulas e é uma prática apenas para alguns professores. Consideram que um olhar externo no processo avaliativo poderá ser um fator positivo. Os professores não se sentem mais valorizados profissionalmente e as dinâmicas de trabalho colaborativo continuam a ser pontuais e pouco sistematizadas.</p>
<p>Rola (2014)</p>	<p>Pretendeu recolher as opiniões dos professores (avaliadores e avaliados) que estiveram envolvidos nos modelos de avaliação consubstanciados no Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Os professores consideram que a avaliação é necessária mas não reconhecem validade e contributo pedagógico aos dois modelos em análise. Ambos são, no seu entender, muito semelhantes quer em termos processuais quer em termos de conteúdo não se diagnosticando desburocratização ou melhorias significativas. A falta de formação dos avaliadores, a burocracia e a existência de quotas, foram os aspetos negativos mais apontados em ambos os modelos. Relativamente ao surgimento, no segundo modelo, da figura do avaliador externos, as opiniões dividem-se mas a maioria considera que este novo elemento poderá tornar a avaliação mais imparcial e objetiva uma vez que só avalia a componente científico-pedagógica (do que observa em duas aulas assistidas) e assim a sua avaliação não está associada à opinião/conhecimento que possui do avaliado. A maioria dos inquiridos considerou que a avaliação em nada contribuiu para o seu melhor desempenho ou alteração da sua atitude profissional.</p>
<p>Cardoso (2014)</p>	<p>Partindo da noção que a avaliação de professores é uma atividade reguladora que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, uma vez que permite perspetivar novas práticas de ensino, de reflexão, de colaboração e de investigação-ação, foi investigar até que ponto se poderá conceber/promover práticas de avaliação interpares que permitam esse desenvolvimento profissional e a melhoria da educação. Foi aplicado um inquérito por questionário e os professores inquiridos (117 professores que responderam e de várias regiões do país) referem que a implementação de um processo de ADD justo e equilibrado depende de vários fatores, nomeadamente do perfil ético-moral do avaliador, da sua formação no âmbito da supervisão e da sua experiência e competência profissional. No entanto consideram que o modelo de ADD em estudo não contribui para o</p>

	<p>desenvolvimento pessoal e profissional, não lhe reconhecem objetividade, não funciona como estímulo à autoestima e motivação dos professores e não é promotor de boas práticas. A existência de cotas é um fator que potencializa o individualismo, a competição desmedida e o artificialismo, seguindo-se injustiças, dualidade de critérios e a falta de transparência aquando da implementação do processo. Salientam que a formação contínua é um fator com grandes potencialidades formativas e promotor do desenvolvimento profissional.</p>
Moura (2014)	<p>Analisa o contributo da ADD para o desenvolvimento profissional dos professores. Os inquiridos (diretores, avaliadores e avaliados de três escolas em estudo) referem que apesar dos normativos legais elegerem o desenvolvimento profissional como uma das prioridades da ADD a sua implementação em nada tem contribuído para esse objetivo, considerando que, os vários modelos de ADD são vistos como um instrumento ao serviço da certificação e do controlo na progressão na carreira. Os primeiros modelos trouxeram às escolas grandes tensões e conflitos entre docentes e um excesso de trabalho na elaboração dos instrumentos de registo, verificando-se que os mesmos apresentavam um elevado grau de subjetividade o que reforça a pertinência do envolvimento de todos os professores na sua conceção. Apesar dos sucessivos ajustes/alterações que o processo foi sendo submetido os inquiridos consideram que a observação de aulas surge como um dos aspetos mais negativo, onde a dimensão sumativa é a determinante, comprometendo os propósitos de desenvolvimento profissional e a vertente formativa da avaliação, não reconhecendo também legitimidade e formação adequada aos avaliadores. Os avaliados referem o reduzido número de aulas observadas como um entrave à representatividade de todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Os avaliadores e diretores destacam o artificialismo e a congregação de esforços registados naqueles dois momentos. No entanto, os diretores salientam que o processo de ADD poderá contribuir e potencializar uma “ (...) maior motivação, envolvimento, reflexão sobre as práticas, formação e abertura da sala de aula” (p.162). Os inquiridos (avaliadores e avaliados) referem que o processo de ADD deve envolver o diretor e um avaliador externo devidamente qualificado, no entanto a ação desta nova figura no novo modelo é pontual e classificativa o que reforça a continuidade da natureza sumativa no novo modelo de ADD.</p>
Ramos (2014)	<p>Procurou recolher as percepções dos professores de um Agrupamento de Escolas sobre a implementação de práticas de supervisão pedagógica e os respetivos impactos no seu desenvolvimento profissional. O diretor e os coordenadores apesar de acharem que as práticas supervisivas são benéficas e potencializadoras da melhoria consideram que as mesmas ainda não são uma realidade e é um processo de difícil implementação efetiva, pois os professores vivem numa cultura docente de individualismo, de isolamento, de pouca partilha e os que não têm esta postura são casos isolados e restritos (caso de alguns grupos disciplinares ou grupos de professores mais próximos). Os coordenadores acrescentam que a supervisão está circunscrita aos domínios da monitorização e coordenação curricular, da avaliação de desempenho e à observação de aulas para a</p>

	<p>progressão na carreira. No entanto reconhecem que alguns passos positivos têm sido dados no sentido da partilha e reflexão conjunta. Os inquiridos enumeram e validam os efeitos positivos que a supervisão poderá ter no seu desempenho profissional e referem que o processo deverá ser monitorizado pelos coordenadores aos quais associam uma elevada responsabilidade, profissionalismo, conhecimentos técnicos e pedagógicos e competências pessoais e humanas.</p>
<p>Alves (2013)</p>	<p>Pretendeu conhecer, relativamente ao ciclo avaliativo (2009-2011) as perceções e práticas desenvolvidas pelos docentes resultantes das alterações introduzidas no sistema da ADD, bem como o papel desempenhado pela supervisão pedagógica na avaliação entre pares.</p> <p>Foram inquiridos os professores de um Agrupamento de Escolas verificando-se que a amostra considera que o modelo de ADD em estudo é complexo, injusto, essencialmente burocrático, cumprindo apenas finalidades legais e de controlo. No tocante à observação de aulas estas observações não têm potencializado o desenvolvimento profissional, promovendo sentimentos nos avaliados de injustiça, de insegurança, de ansiedade, de competição, de conflito, de artificialidade que em nada contribuem para a avaliação formativa e conseqüentemente para a melhoria das práticas dos professores e da aprendizagem dos alunos. No entanto, os inquiridos reconhecem os contributos positivos que a supervisão poderá desempenhar ao nível da ADD, desde que sejam reposicionados alguns dos parâmetros que a ela se associam, com por exemplo, a observação de aulas, pois é no espaço de sala de aula que se desenvolve a ação pedagógica dos docentes. Verbalizam que apesar das vicissitudes inerentes a um processo controverso e pioneiro existiram momentos de colaboração, de participação e de entajuda entre os intervenientes o que permite repensar e/ou validar a coexistência de propósitos formativos e avaliativos no processo de ADD tal como está implícito nos normativos legais. Assim, cada escola deverá equacionar as estratégias e formas de ação com a finalidade de pôr em prática e de forma exequível estes dois propósitos avaliativos.</p>
<p>Marcos (2013)</p>	<p>Pretendeu descrever as interações e os processos supervisivos desenvolvidos entre avaliador-avaliado no âmbito da ADD (2008-2009), bem como o seu contributo para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento profissional. A ADD na sua globalidade surgiu como um processo que não envolveu os professores, burocrático, complexo, promovendo tensões, artificialismos, conflitos, mal-estar e afetando as relações interpares.</p> <p>O modelo em estudo não potencializou processos de supervisão e de desenvolvimento profissional, contribuindo antes para o individualismo, o isolamento, a competição, a hierarquização, entre outras. Tanto avaliadores como avaliados referem que o processo de ADD foi desenvolvido apenas com a finalidade de dar cumprimento aos normativos-legais assumindo um carácter sumativo/classificativo e não formativo/regulador. Quando houve lugar a observação de aulas, cumpriu-se apenas, com carácter burocrático, as reuniões previstas no ciclo avaliativo não se privilegiando e potencializando o seu carácter formativo e reflexivo. Os participantes do estudo validam a ADD e reconhecem a importância da autoavaliação e heteroavaliação sobre as práticas docentes, quer na perspectiva da melhoria</p>

	<p>das práticas quer na perspetiva do desenvolvimento profissional. No entanto, a forma como foram recrutados os avaliadores, a falta de formação destes, a existência de cotas e a própria implementação do processo de ADD não contribuíram para a partilha, a reflexão e a melhoria do desempenho profissional.</p>
Salgueiro (2012)	<p>Pretendeu pesquisar, no tocante ao ciclo avaliativo de 2007-2009, como decorreu o processo, centrando a sua investigação no papel desempenhado pelos professores titulares. Viviam-se tempos difíceis e conturbados nas escolas pois com o novo modelo de ADD, surge a divisão da carreira, a hierarquização, a existência de cotas, a produção e reformulação sistemática de documentos internos e aparece a figura de “professor titular” (o acesso a esta categoria prendia-se com critérios meramente administrativos, pelo que não lhes eram reconhecidas, na generalidade dos casos, competências avaliativas) concluindo-se que o foco de controvérsia não era a avaliação em si própria mas os efeitos que dela advinham para a carreira e para a profissão docente. Não obstante as discórdias e as desconfianças relativamente ao novo modelo de ADD, os inquiridos consideram que um dos aspetos positivos a destacar prende-se com a avaliação realizada pelos pares. Assim, os avaliadores deveriam ter sido recrutados de acordo com um perfil de competências muito rigoroso e serem detentores de formação especializada na área da ADD, uma vez que, a formação dada pelo M E foi considerada inadequada e que não os preparou para o processo avaliativo. A maioria dos inquiridos refere que a avaliação deveria ser realizada por equipas de avaliadores externos à escola. No tocante à observação de aulas consideram que foi insuficiente o número de observações realizadas, que a componente científico-pedagógica não deveria ter sido avaliada por “aqueles pares”, leia-se “professores titulares” e que as mesmas poderão potenciar enviesamentos, artificialismos e encenações pois está em causa uma avaliação com repercussões na carreira.</p>

É de salientar que o Apêndice II apresenta, para o ano de 2015, a título exemplificativo, uma complementaridade de dados informativos, com a finalidade de permitirem clarificar e analisar as várias dimensões e linhas investigativas presentes nos trabalhos referenciados no Quadro 40.

Após termos apresentado as conclusões dos estudos mais recentes realizados em Portugal, no âmbito da ADD, algumas considerações de carácter geral nos aprez registar:

- verificamos que todos os estudos apontam para a necessidade e pertinência de existir um processo de avaliação do desempenho docente;
- constatamos que os todos os modelos avaliativos implementados até ao momento foram considerados, na generalidade dos estudos, como sendo essencialmente burocráticos, conflituosos e não promoverem a melhoria dos professores e das organizações educativas;

- a existência de cotas é apontado em todos os estudos como um constrangimento à partilha, à interação, à supervisão, à avaliação formativa, entre outras, pois está em causa uma avaliação com repercussões na carreira profissional;
- todos os estudos reconhecem a importância e a função do avaliador/supervisor pelo que consideram de extrema importância o seu perfil pessoal e ético, as suas competências científicas e pedagógicas bem como ser detentor de formação especializada na área da supervisão e da avaliação de professores;
- no entanto é apontado, como um dos constrangimentos de maior relevo nos modelos de ADD implementados até ao momento, a forma como os avaliadores são recrutados e a ausência, na grande maioria dos casos, de competência profissional e de formação especializada e atualizada para o exercício das funções avaliativas;
- a maioria dos estudos questiona-se sobre o carácter facultativo das observações de aulas para a grande maioria dos professores, bem como o reduzido número de observações, quando há lugar a esta prática, uma vez que consideram que é em contexto de sala de aula que se desenvolve a componente científico-pedagógica e portanto, se observa o “professor em ação”;
- alguns estudos apontam para a ocorrência de processos de ADD onde a partilha, a reflexão, a supervisão, a dialogicidade estiveram presentes mas estes casos foram pontuais e resultaram essencialmente das características pessoais e postura dos avaliador/supervisor e avaliado/professor;
- alguns dos estudos sugerem a necessidade de se introduzir no processo de ADD uma componente de avaliação externa, mas não existe uma ideia clara e sustentada quanto à forma e dinâmica de intervenção desse agente externo.

Pelo exposto verificamos que a avaliação é aceite por todos os agentes educativos e é percebida como necessária à melhoria do ensino e à sua própria evolução, pelo que será fundamental repensá-la, negociá-la e reconstruí-la com todos aqueles que diariamente vivem e constroem a Escola: a sua comunidade educativa.

Assim, na segunda parte do nosso trabalho iremos à procura desses contributos, testemunhos e sugestões, ouvindo os professores (avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados) sobre esta problemática na tentativa de podermos clarificar, compreender e se possível contribuir para a tomada de decisões mais fundamentadas num futuro próximo...

PARTE II

Estudos Empíricos _____

CAPÍTULO 4 – Metodologia de investigação

(...) para compreender o ensino, seja como investigador, seja como administrador ou colega, não basta testemunhar os comportamentos, as destrezas e as acções de ensino. É preciso também escutar as vozes dos professores, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula (...)

(Hargreaves, 1998, citado por Lucas, 2007, p.13).

Como foi sendo referenciado ao longo do enquadramento teórico, o presente estudo surgiu da necessidade de averiguar até que ponto o atual modelo de ADD enfatiza a vertente de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional. Assim, ao longo deste capítulo, iremos apresentar o percurso metodológico que priorizámos para orientar a nossa investigação, desde o seu início até à fase final, bem como fundamentar as nossas opções, tendo em vista o desenvolvimento da presente investigação. Quivy e Campenhoudt (1992, p.109) consideram que a metodologia “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre o campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro.”

Nesse sentido, nesta segunda parte do nosso trabalho, tendo como enfoque o tema central da nossa investigação, iremos elencar e clarificar os *objetivos do estudo* e os princípios subjacentes a esta pesquisa. De seguida, apresentaremos as *opções metodológicas*, referenciando e fundamentando as razões que nos levaram a optar por este tipo de metodologia de cariz essencialmente descritivo e interpretativo. Seguem-se *os participantes da amostra* e, neste ponto, explicitamos as razões justificativas que levaram, numa primeira fase, à seleção dos professores que entrevistámos e, numa segunda fase, à amostra que seleccionámos para aplicação do inquérito por questionário. Em *procedimentos e técnicas de recolha de dados*, uma vez que optámos por um processo de investigação misto, fazemos referência, em primeiro lugar, ao *modus operandis* subjacente à preparação e implementação das entrevistas semiestruturadas, bem como à metodologia de trabalho utilizada na construção do guião que sustentou e norteou as supracitadas entrevistas.

Relativamente à técnica de recolha de dados – inquérito por questionário – apresentamos as razões justificativas que estiveram na base da sua construção, bem como as questões priorizadas, tendo em vista a complementaridade de informação que clarifique e sustente a análise interpretativa de dados (obtidos através dos dois instrumentos de recolha de dados construídos) e, concomitantemente, as conclusões elencadas para esta investigação.

Em relação às *técnicas de análise de dados*, pretendemos apresentar os procedimentos e estratégias utilizados aquando do tratamento dos dados resultantes da aplicação dos dois instrumentos de recolha de informação. No tocante às entrevistas semiestruturadas, faremos referência à sua análise de conteúdo, explicitando o sistema de categorias, subcategorias e indicadores para cada bloco temático. Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, procederemos à sua análise, descrição e tratamento estatístico, tendo por base cada bloco temático elencado. Foram também sujeitos a análises descritivas, diferenciais e correlacionais. Por último, procedemos à comparação de dados obtidos através das duas técnicas de recolha de informação.

A terminar este capítulo, surgirá a problemática *a credibilidade e a validade da investigação*, fazendo-se referência à validação, fidelidade e imparcialidade que colocámos em todas as etapas do processo, nomeadamente na construção, aplicação e interpretação dos dados recolhidos através dos dois instrumentos de recolha de informação.

4.1 Objetivos do estudo

Constatamos, através do enquadramento teórico, que as escolas têm vindo a mostrar um crescente interesse pelas práticas de supervisão uma vez que são percecionadas como um contributo para a melhoria do serviço educativo, com reflexos nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, promotoras do desenvolvimento profissional dos professores.

Este estudo centra-se no âmbito da supervisão pedagógica e o seu objetivo geral é, como já foi referido anteriormente:

- *Analisar, na ótica de avaliadores (internos e externos) e avaliados, o contributo das práticas de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional no contexto de ADD.*

A escolha da temática desta investigação deve-se, essencialmente, à mudança de paradigma que tem vindo a decorrer no processo de avaliação do desempenho profissional docente e ao interesse pessoal pela problemática, uma vez que estivemos envolvidos diretamente nos três últimos modelos de ADD.

O modelo de ADD objeto do nosso estudo é o vigente, implementado a partir do ano de 2012-2013, através da publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, o qual introduz várias alterações ao modelo anterior, no tocante à sua formulação e implementação, transitando de uma lógica avaliativa realizada pelos pares internos para uma avaliação mista (por pares internos e externos). Neste modelo e como foi descrito no enquadramento teórico, surge a figura do avaliadores externos. A sua função prende-se com a avaliação da dimensão científico-pedagógica dos professores, com uma ponderação de 70% na avaliação global, recorrendo, para tal, à observação de aulas e, posteriormente, ao preenchimento da documentação em conformidade com o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

Nesse sentido, o presente estudo investigativo procurou “ouvir os professores” que estiveram implicados no atual modelo de ADD e compreender as suas percepções e fundamentações, uma vez que “viveram”, na primeira pessoa, toda esta problemática.

A este propósito, Amado (2009), considera que “fazer” investigação no âmbito das Ciências da Educação, não se reduz a um:

(...) mero conhecimento de umas tantas estratégias e técnicas de recolha e de análise de dados, mas que, antes de mais, implica reconhecer a especificidade do humano e a especificidade do educativo – num tipo de consciencialização que obriga a invocar inevitavelmente uma reflexão filosófica (epistemológica e de compromisso ético) (p.95).

Com a finalidade de dar uma resposta mais objetiva e circunscrita ao objetivo geral proposto para esta investigação, recorreremos à definição dos seguintes objetivos específicos:

- *conhecer a opinião dos avaliadores e avaliados relativamente ao atual modelo de ADD;*
- *conhecer as concepções dos avaliadores e avaliados acerca da ADD, desenvolvimento profissional e supervisão pedagógica;*
- *verificar se a ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e da organização educativa;*
- *caraterizar as práticas de supervisão pedagógica no contexto de ADD;*
- *identificar como avaliadores e avaliados perspetivam um novo modelo de ADD.*

4.2 Opções metodológicas

Recorremos a um processo de investigação misto, de natureza qualitativa e quantitativa, no sentido de nos apropriarmos de um conjunto de informações e de dados mais abrangentes e representativos da problemática em estudo, sem ter, no entanto, a preocupação de generalizar e validar determinadas teorias ou pontos de vista, pois parafraseando Mialaret (2001), as situações vivenciadas em contexto educativo, sendo humanas e sociais, possuem a particularidade de só ocorrerem uma vez, o que as torna, por conseguinte, não-reproduzíveis. Assim, e atendendo a toda a complexidade inerente ao comportamento humano e social, tivemos a preocupação de que a nossa investigação se pautasse por critérios de validade e fidelidade credíveis, privilegiando, a descrição, a compreensão e a interpretação das percepções, “vivências” e opiniões individuais dos participantes. Por outro lado, um projeto desta natureza “passa pela selecção de uma estratégia ampla e pela escolha de diversas técnicas de recolha e análise de dados que lhe darão concretização, mas sempre numa atitude de quem procura flexibilidade com sistematização, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado, 2009, p.122).

Os instrumentos de recolha de dados que priorizámos foram construídos tendo por base uma orientação metodológica que articulou diferentes técnicas o que permitiu a obtenção de um número mais alargado de participantes e de percepções de professores que vivenciaram, no seu dia-a-dia, a implementação do atual modelo de ADD, com enfoque nas perspetivas descritivas e interpretativas. Somos da opinião que o recurso a diferentes instrumentos de recolha de dados permite uma maior legitimação dos

resultados obtidos, bem como contribuir para que nos apropriemos de uma visão mais sustentada e holística do objeto em estudo.

O inquérito por entrevista foi o primeiro instrumento de recolha de informação utilizado, uma vez que consideramos que esta técnica permite captar representações, atitudes, opiniões, valores e significados ao objeto de análise pelo entrevistado (Bogdan & Bilken, 1994; Vieira, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Numa segunda fase, elaborámos um inquérito por questionário com a finalidade de recolher informação de forma mais rápida junto de um maior número de inquiridos, contribuindo assim para aumentar o alcance da investigação em curso (Fortin, Côté & Filion, 2009). No entanto, o inquérito por questionário, apesar de ser um instrumento de recolha de informação mais amplo no seu alcance, é mais impessoal na sua natureza, quando comparado com o inquérito por entrevistas (Coutinho, 2011).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), num estudo investigativo existe sempre a preocupação de escolher uma metodologia que, segundo o investigador, permita recolher dados e informações fiáveis e pertinentes que permitam chegar à implementação e explicação do seu objeto de estudo, tendo plena consciência de que o mesmo poderá não dominar de forma minuciosa as técnicas utilizadas:

(...) o seu papel específico será o de conceber o conjunto de projectos e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia. É sobre ele que recairá a responsabilidade de levar a bom termo o dispositivo global da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.15).

Recorremos, ainda, a uma metodologia de investigação pautada pelas descrições pessoais, a indução e o estudo das percepções individuais e interações vivenciadas por quem esteve envolvido diretamente no fenómeno em estudo (Bogdan & Bilken, 1994; Vieira, 1999; Sousa, 2005), com a finalidade de se poder inferir e interpretar as práticas de supervisão pedagógica em contexto de ADD, bem como o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e da organização escolar, uma vez que “a realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que a consideram” (Sousa, 2005, p.31).

As informações e opiniões recolhidas junto dos professores a que foi aplicado o inquérito por entrevista, informadores privilegiados, segundo Costa (1986), foram únicas, uma vez que estes também foram os únicos a desempenhar determinadas tarefas

e ações, pois segundo o mesmo autor, “é frequente arranjar ‘informantes privilegiados’, interlocutores preferenciais com quem [o investigador] contacta mais intensamente, ou de quem obtém informações sobre aspetos a que não pode ter acesso direto” (p.132). Do mesmo modo, Barbier (1990, p.215) refere que, “relativamente a certos pontos, os participantes numa ação são os únicos a deter as informações necessárias”.

Nesse sentido, e como nota final, corroboramos com Porto (1996) que, sustentando-se em Talyon e Bogdan (1992), defende que “o cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador obtém facilmente acesso, estabelece de imediato uma boa relação com os informantes e recolhe dados directamente relacionados com os interesses investigativos” (p.36).

4.3 Participantes

A população alvo deste estudo investigativo recaiu sobre a comunidade docente de dois agrupamentos de escolas da região centro de Portugal continental. Os dois agrupamentos de escolas que foram alvo do nosso estudo são constituídos por professores de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Esta diversidade de níveis de ensino constituiu-se, no nosso entender, como uma mais-valia uma vez que permitiu ter acesso a testemunhos e/ou opiniões de professores que trabalham com públicos alvo distintos e segundo uma estrutura/organização pedagógica de monodocência e/ou polidocência. Esta realidade considera-se que contribuiu para aumentar a credibilidade e abrangência do estudo que nos propomos desenvolver.

A caracterização dos vários participantes do estudo (professores entrevistados e professores que responderam ao inquérito por questionário) será apresentada no capítulo V.¹⁹

¹⁹ No capítulo V, ponto 5.1.1, apresenta-se a caracterização dos sujeitos entrevistados: Quadros 43 e 44. Relativamente à caracterização da amostra que respondeu ao inquérito por questionário esses dados são apresentados ao longo do ponto 5.2.1.

Procedimentos

Na base da escolha dos nossos “informantes privilegiados”, e uma vez que o universo de possíveis inquiridos era bastante reduzido²⁰, tivemos como critérios de seleção a escolha de professores com diferentes formações, áreas disciplinares distintas, experiência no desempenho de cargos de chefia intermédia, nomeadamente como avaliadores (internos e externos) e/ou supervisores pedagógicos, entre outras.

Na sequência do que foi exposto anteriormente é de salientar que as entrevistas focalizaram-se em 12 professores que estiveram envolvidos diretamente no processo de ADD no ano letivo de 2015/2016. A amostra era constituída por avaliadores internos (n=4), avaliadores externos (n=4)²¹ e professores avaliados sujeitos a observação de aulas (n=4)²².

Os avaliadores internos são todos coordenadores de departamento curricular, professores experientes tendo já exercido essa função em modelos avaliativos anteriores.

Consideramos que a amostra de entrevistados, sendo heterogénea e detentora de percursos e experiências profissionais distintas, permite enriquecer a investigação em curso. Por outro lado, todos os participantes foram muito recetivos e colaboraram de forma empenhada, reflexiva e dialogante com a investigadora.

O inquérito por questionário foi aplicado a toda a população docente que exercia funções, no ano de 2016/2017, nos dois agrupamentos de escolas, num total de 345 professores.

A amostra é constituída por professores de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, uma vez que ambos os agrupamentos

²⁰ Nos dois agrupamentos, apenas uma minoria de professores foi sujeita a observação de aulas, tal como acontece a nível nacional, uma vez que, atualmente, só se aplica, com caráter de obrigatoriedade, a docentes colocados em dois escalões da carreira docente.

²¹ Saliente-se que três dos avaliadores externos já tinham exercido a mesma função no(s) modelo(s) anterior(es).

²² Todos os professores avaliados entrevistados encontravam-se no 2º ou 4º escalão, pelo que tiveram que ser sujeitos a observação de aulas. Nenhum destes professores requereu a observação de aulas com a finalidade de atingir a menção de Excelente.

possuem, na sua unidade orgânica, todos os níveis de escolarização, o que contribuiu para aumentar a credibilidade e abrangência do estudo que nos propomos desenvolver.

É de registrar que a nossa taxa de retorno foi de 93%, uma vez que responderam ao inquérito por questionário, 321 professores.

4.4 Instrumentos

Como explicitámos anteriormente, a investigação alicerçou-se num processo misto de recolha de dados e de informações, quantitativa e qualitativa, no sentido de se potencializar uma maior compreensão do problema em estudo (Fernandes, 1991). Todos os dados foram recolhidos diretamente pela investigadora que priorizou, para o efeito, duas técnicas principais de recolha de informação, a saber: o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, que se passam a apresentar e a descrever.

4.4.1 Inquérito por entrevista

Neste estudo e, tendo por base os propósitos investigativos, priorizámos, numa primeira fase, a recolha de informação recorrendo a entrevistas semiestruturadas.

Bogdan e Biklen (1994) referem que, apesar de cada estudo apresentar as suas especificidades e metodologia de investigação, existem traços comuns, quando se trata de investigações qualitativas, os quais se passam a referenciar:

- O investigador é o principal instrumento de investigação e procede à recolha, organização e análise de dados. Numa segunda fase, toma decisões relativamente ao que registar, às suas interações com os participantes, bem com, ao “papel” da revisão e análise dos dados, entre outras;
- Entende-se por conceito de recolha de dados, o processo de observação, descrição e interpretação das interações dos próprios intervenientes do processo e a inferência sobre o significado por eles construído, relativamente às suas próprias atitudes e experiências em que estão diretamente envolvidos;

- Tem como enfoque a análise e interpretação que o próprio participante dá aos seus processos investigativos;
- Privilegia-se, a observação/descrição/interpretação de processos, em detrimento da mera testagem de hipóteses e teorias. Assim, a principal preocupação, é a documentação pertinente e a observação/interpretação de interações dos participantes em estudo, no seu “habitat” natural;
- Recorre-se ao uso de estratégias de raciocínio indutivo, assente na análise de dados, que permitam levar à formulação de hipóteses e, posteriormente, à definição de teorias.

Considerámos que a entrevista era a técnica a privilegiar, numa primeira fase, uma vez que se pretende conhecer, de forma mais informal e de proximidade, as percepções e as “vivências” dos professores acerca do atual modelo de ADD e até que ponto enfatiza a vertente de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional. Segundo Afonso (2005), numa metodologia qualitativa, o dispositivo de análise e interpretação vai-se construindo à medida que os dados vão sendo conhecidos, organizados e trabalhados no próprio processo analítico, contrariamente ao processo quantitativo, onde todo o dispositivo de análise foi previamente definido e estruturado. Assim, “o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, e que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p.118).

Utilizámos como elemento chave de recolha de informação as entrevistas semiestruturadas, que segundo Bogdan e Biklen (1994):

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p.134).

A entrevista permite, através do questionamento direto e, partindo de uma conversa informal e de proximidade com cada sujeito, recolher informação pertinente e contextualizada aos propósitos investigativos, bem como comparar dados e opiniões

entre os vários entrevistados (Estrela, 1984; Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005; Amado, 2009).

De facto as entrevistas, em estudos qualitativos, poderão funcionar como elementos contrastantes, abrirem novos horizontes, bem como permitirem “desmontar” algumas perspetivas apriorísticas que podem ainda existir no estudo investigativo em curso, Ventura (2006). Esta opinião é também defendida por Amado (2009) uma vez que reconhece que a entrevista, numa investigação educacional, é um método, por excelência, de recolha de informação, pois permite:

a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências (p.181).

Optámos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas apresentam perguntas que foram previamente formuladas, mas abertas e cuja ordem pode, caso seja necessário, ser alterada de acordo com as respostas dos entrevistados. A este propósito, Thompson (1997, cit. por Amado, 2009), refere que a preparação das entrevistas requer um elevado esforço e empenho por parte do investigador, uma vez que, quanto mais tiver ideias claras sobre o que procura compreender e sobre a melhor forma de o perguntar, mais poderá aprender, seja qual for o informador.

Saliente-se, no entanto, que o entrevistador, durante a condução da entrevista, não deve descurar a linha investigativa e os objetivos que estiveram na base da formulação das questões que norteiam a mesma.

As questões foram apresentadas a partir de um guião orientador, elaborado previamente, e que pretendia aprofundar e dar resposta às questões relacionadas com os objetivos de investigação definidos para o estudo, nomeadamente as questões de pesquisa e os eixos/blocos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005).

Antes de iniciarmos as entrevistas, aplicámos o guião a dois professores, pertencentes a outro agrupamento de escolas, e que estiveram envolvidos diretamente no atual modelo de ADD, nomeadamente como avaliador externo e avaliado²³. Estes dois elementos pertencem ao universo a estudar, mas não fazem parte da amostra do

²³ O professor avaliado encontra-se posicionado no 2º escalão, pelo que foi sujeito a observação de aulas, conforme preconiza a legislação vigente.

nosso estudo, conforme é recomendado por Amado (2009). Estas entrevistas (testes-ensaio) tiveram como finalidade, por um lado, verificar a validade e adequação do guião aos objetivos delineados para o estudo e, por outro lado, testar a clareza da linguagem usada, bem como a adequação e coerência das questões, tendo em conta os objetivos da investigação. Nesse sentido, procedemos a pequenos ajustes no tocante à ordem sequencial de algumas questões e reformulação de outras.

Com a finalidade de preparar e implementar as nossas entrevistas, e após termos selecionado sujeitos de investigação, os “informantes privilegiados” ou “informadores-chave”, procedemos ao contacto presencial com esses professores²⁴. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os informadores-chave são escolhidos tendo por princípio serem os sujeitos que melhor se enquadram nos propósitos investigativos e, para além disso, estarem mais dispostos a colaborar, possuírem mais experiência e vivências do contexto, ou serem particularmente intuitivos em relação às situações indagadas. A este propósito, Yin (2003, p.117) considera que os “informantes-chave” são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo, uma vez que fornecem ao investigador percepções e interpretações sobre o objeto de estudo, bem como podem sugerir fontes nas quais é possível recolher evidências corroborativas ou contrárias.

O contacto com esses professores, teve como enfoque a apresentação dos objetivos da nossa investigação e, conseqüentemente, a necessidade de proceder à aplicação de entrevistas, para recolhermos informação relevante junto dos professores diretamente envolvidos no atual processo de ADD. A todos os professores que selecionámos foi-lhes garantido que as informações recolhidas destinavam-se exclusivamente a fins académicos/investigativos e que a confidencialidade dos seus depoimentos e anonimato estariam sempre salvaguardados. Corroboramos com Tuckman (2000), que alerta para o facto de os investigadores terem a “obrigação” de assegurar, aos potenciais participantes, que não serão prejudicados por terem participado, nem no presente, nem no futuro. Todos os professores contactados anuíram, prontamente, ao nosso convite e demonstraram, de imediato, disponibilidade para participar, bem como curiosidade pelo tema do nosso estudo.

²⁴ Foram selecionados doze professores (quatro avaliadores internos, quatro avaliadores externos e quatro professores avaliados) apresentando-se a sua caracterização no capítulo 5.

Todas as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade entrevistadora-entrevistado, tendo sido implementadas no local que os professores entrevistados consideraram mais propício/adequado para a sua realização. Tivemos também a preocupação de manter o distanciamento desejável e a imparcialidade recomendados em qualquer processo de investigação, pois o “objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67). Constatamos durante a implementação do processo que se tratou de um momento privilegiado de recolha de informação, permitindo um conhecimento mais específico e contextualizado das vivências e percepções dos professores entrevistados relativamente às temáticas exploradas. Uma vez que comunicámos face a face, pudemos analisar, na primeira pessoa, as suas expressões, as suas inquietudes, os seus receios, bem como reformular as questões, quando necessário, interagir com o entrevistado, no sentido de o ajudar a não se desviar do “fio condutor”, bem como auxiliar na contextualização, fundamentação e reflexão sobre o objeto de investigação.

Como suporte à realização das entrevistas, construímos um guião que constituiu o instrumento de condução da entrevista semiestruturada. Segundo Amado (2009), esse guião deve definir e registar, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, não obstante o facto de, durante o decurso da entrevista, o entrevistado dever ter grande liberdade de resposta, salientando o que para ele é mais relevante e de acordo com a sequência que mais lhe convier.

No nosso caso, o guião contemplava as questões de pesquisa e os eixos/blocos de análise que considerámos essenciais para atingir os objetivos da investigação (Afonso, 2005), os quais foram estruturados com a finalidade de ter acesso ao que “está na cabeça das pessoas”, ou seja, provocar-lhes uma introspeção, no sentido de exporem: opiniões, atitudes, representações, recordações, ideias e valores, entre outras, que resultam no facto de terem esta ou aquela opinião, ou a comportarem-se desta ou daquela forma.

A este propósito, Quivy e Campenhoudt (2008) salientam que:

geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista (p.192).

Na construção do nosso guião de entrevista, tivemos o cuidado de formular questões que permitissem, junto dos entrevistados, recolher informações, opiniões, vivências, que fossem de grande significância para o desenvolvimento do nosso estudo.

Nesse sentido, elencámos como tema geral do nosso guião: “Contributo das práticas de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional no contexto de ADD: percepções de avaliadores e avaliados”.

Não podemos esquecer que os professores entrevistados foram selecionados partindo do princípio de que seriam informadores-chave, uma vez que todos eles estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, no atual processo de ADD. Consideramos, portanto, que são detentores de informações e experiências profissionais únicas, resultantes das funções e cargos que desempenharam, da responsabilidade que assumiram e dos conhecimentos e experiência que possuem sobre a temática em estudo.

Na conceção e estruturação do guião de entrevista²⁵, o qual contém questões de vários tipos²⁶, tivemos como premissa que o mesmo permitisse disponibilizar informação, nomeadamente sobre alguns aspetos que nos suscitavam curiosidade e, além disso, que as questões formuladas contribuíssem para a clarificação dos propósitos investigativos inerentes a este estudo.

Nesse sentido, tivemos a preocupação de que o guião contemplasse questões claras, abertas, flexíveis e, nalguns casos, apresentámos tópicos de reflexão, no sentido de ajudar o entrevistado, caso fosse necessário, a organizar o seu pensamento e a focalizar-se no objeto da entrevista, evitando assim desvios, hesitações ou dificuldade em articular e expor o seu pensamento.

Como referimos anteriormente, o guião contempla questões de vários tipos, conforme os princípios que estiveram subjacentes à sua formulação, uma vez que pretendíamos recolher informação sobre:

- as concepções de supervisão pedagógica, ADD e desenvolvimento profissional que os professores possuem;
- a opinião dos entrevistados relativamente ao atual modelo de ADD;

²⁵ Apresenta-se a sua estrutura no Apêndice III

²⁶ O guião contém perguntas de conhecimento, perguntas de transmissão de experiências e comportamentos, perguntas associadas a opiniões e sentimentos, bem como perguntas em que é proposto pensar, de forma crítica e fundamentada, em novas situações/cenários no âmbito da temática em estudo.

- a forma como se desenvolveu/implementou o processo de ADD nos agrupamentos de escolas a que pertencem os professores;
- as práticas de supervisão pedagógicas presentes no atual modelo de ADD;
- os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional;
- a forma como os entrevistados perspetivam um novo modelo de ADD.

Com o propósito de dar resposta a estas e outras questões, foram planificados e estruturados quatro blocos temáticos, aos quais estão subjacentes determinados objetivos e questões específicas. Iniciámos o nosso contacto presencial com cada participante na entrevista fazendo uma breve resenha do que se pretendia com este estudo, bem como dando e recolhendo informações de carácter geral e/ou pessoal que se consubstanciam nas duas dimensões apresentadas:

- *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado* – pretende-se agradecer a disponibilidade do entrevistado para colaborar na investigação, salientando-se tratar-se de um estudo que tem por base recolher a opinião/testemunho dos participantes e, de forma alguma, de um “julgamento” dos seus conhecimentos. Referimos que a recolha de informação se destina, exclusivamente, ao estudo em causa e que a mesma será tratada confidencialmente preservando-se o anonimato do entrevistado. Pretendemos, com esta clarificação, “ganhar a confiança” do nosso entrevistado e potencializar um clima de empatia e de abertura entrevistador – entrevistado. Nesta sequência, pedimos a permissão para gravar a entrevista. Ainda nesta etapa, cada entrevistado foi informado, de forma sucinta, sobre os propósitos/objetivos do estudo que levaram à realização da entrevista.
- *Dados Biográficos do entrevistado* – as questões têm como finalidade proceder a uma caracterização do entrevistado no tocante ao seu percurso académico e profissional.

Após estes procedimentos, iniciou-se a entrevista propriamente dita, dando cumprimento aos quatro blocos temáticos propostos para o estudo.

No bloco 1 – *Opinião dos entrevistados relativamente ao atual modelo de ADD* – pretende-se, através de uma série de questões, conhecer a opinião dos entrevistados relativamente ao atual modelo de ADD, evidenciando e enumerando os seus pontos fortes e fracos. Pretende-se, também, compreender como foi implementada a ADD no agrupamento a que pertence o entrevistado e, concomitantemente, conhecer a sua perspetiva sobre essa implementação.

No tocante ao bloco 2 – *Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional* – pretendemos conhecer o significado atribuído pelos professores ao conceito “desenvolvimento profissional”. Nessa sequência, são elencadas uma série de questões que visam analisar a opinião e percepções dos professores relativamente ao contributo da ADD (por pares internos ou mistos) para a melhoria da prática docente, do trabalho colaborativo entre professores e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da organização escolar. Pretende-se que os professores se posicionem perante um dos modelos de ADD e fundamentem as suas opções, alicerçando-as nas suas vivências em contexto educativo.

Relativamente ao bloco 3 – *A supervisão pedagógica na ADD* – é nossa intenção investigar qual o significado que os professores atribuem ao conceito de “supervisão pedagógica” e como perspetivam o processo de supervisão enquanto contributo para o seu desenvolvimento profissional. Pretendemos, também, compreender como os entrevistados vivenciam o processo de ADD e quais as suas percepções e experiências em relação à concretização da supervisão pedagógica no âmbito da ADD, seja como avaliador ou avaliado. Por último, pretendemos que sejam enumeradas as medidas e as estratégias que o entrevistado prioriza, com o objetivo de otimizar a supervisão pedagógica no âmbito da ADD.

No que respeita ao bloco 4 – *Opinião dos entrevistados relativamente a um novo modelo de ADD* – as questões visam compreender como os entrevistados perspetivam um novo modelo de ADD e quais as características que o mesmo deve possuir, no sentido de potencializar a supervisão pedagógica. Procuramos também que o entrevistado reflita sobre o contributo da observação de aulas para o seu desenvolvimento profissional, explicitando formas de otimizar o processo de observação/avaliação.

No fim da entrevista agradecemos a participação do participante, verbalizando a nossa satisfação pelo seu empenho e contribuição para o desenvolvimento do estudo. Procurámos também averiguar as reações do entrevistado relativamente à entrevista, nomeadamente no referente à sua estruturação, clareza, objetividade e pertinência do estudo a que se destina. Por último, combinamos a forma através da qual facultamos a entrevista após proceder à transcrição da mesma. Este procedimento visa possibilitar ao participante a sua análise, verificando se a mesma reflete os seus depoimentos e, por conseguinte, validando-a.

Como nota final consideramos que se implementou um processo de recolha de informação pautado por um quadro deontológico e ético e por um diálogo e interação proactiva entre entrevistado-entrevistadora, assegurando a confidencialidade, a proteção dos dados e das informações tecidas pelos entrevistados, bem como o anonimato destes últimos. Segundo Lima (2006) o princípio fundamental para a aceitabilidade de um estudo é o consentimento informado o que pressupõe que os participantes tenham conhecimento da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios e de consentirem em participar de forma livre e espontânea.

4.4.2 Inquérito por questionário

Após a análise e o tratamento da informação contida nos inquéritos por entrevista, e tendo por base as informações recolhidas e a análise de conteúdo realizada, procedeu-se à elaboração dos inquéritos por questionário. Estes possuem um maior alcance de aplicação, quando comparados com a entrevista, mas são mais impessoais na sua essência (Coutinho, 2011).

Através dos inquéritos por questionário, pretendemos recolher e complementar a informação de que já éramos detentores, inquirindo, para tal, um maior número de professores utilizando um instrumento uniforme no tocante à sua apresentação e diretivas: o questionário. Quivy e Compenhoudt (1998) e Fortin (2000) apesar de considerarem que o inquérito por questionário tem as vantagens evidenciadas anteriormente, salientam que o recurso a esta técnica de recolha de informação tem como principal limitação o facto de se basear na premissa de que as respostas dos inquiridos assentam na superficialidade, não permitindo obter informações mais pormenorizadas da compreensão da realidade existente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Segundo Fortin, Côté e Fillion (2009) este instrumento de recolha de informação assegura:

uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes. Além disso, o anonimato das respostas tranquiliza os participantes e leva-os a exprimir livremente as suas opiniões (p.387).

Esta opção metodológica teve como principal finalidade complementar e clarificar alguns aspetos que nos suscitaram dúvida e/ou curiosidade, bem como legitimar e credibilizar a nossa investigação e sustentar as conclusões do estudo, uma vez que o questionário permite a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos inquiridos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.189).

Ao recorrermos ao inquérito por questionário, tivemos presente a posição de Afonso (2003), o qual considera que este instrumento de recolha de informação é utilizado frequentemente quando se pretende ter acesso a um número significativo de elementos de uma organização ou contexto social específico. Salienta, ainda, o mesmo autor, que esta técnica de recolha de dados pode cobrir três áreas, nomeadamente, “centra-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (*conhecimento* ou *informação*). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (*valores* ou *crenças*). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (*atitudes* e *convicções*)” (Afonso, 2005, p.103).

Tendo por base as três áreas a que fazemos referência anteriormente, construímos o questionário pretendendo recolher, de forma clara e precisa, informação que nos ajudasse a atingir os propósitos e objetivos da nossa investigação.

Começámos a construir o questionário no início do mês de Dezembro de 2016, optando por elaborar um documento de base que permitisse medir o que efetivamente pretendíamos e se constituísse como um instrumento facilitador e de suporte à formulação das nossas conclusões finais. Na sua elaboração, tivemos sempre presente que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é nada fácil elaborar um bom questionário” (Hill & Hill, 2009, p.83). Assim, na sua conceção pretendemos que as questões enunciadas estivessem, por um lado, formuladas de forma clara e objetiva, sem dar margem a várias interpretações e, por outro lado, que dessem resposta ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos para esta investigação. Com a finalidade de atingir os propósitos elencados anteriormente, recorreremos a várias fontes de informação, nomeadamente a pesquisa documental²⁷, os referenciais teóricos, os normativos, os

²⁷ Recorremos a uma pesquisa documental atualizada, pertinente e contextualizada à nossa temática com a finalidade de permitir uma interpretação e uma compreensão mais rigorosa e fundamentada do nosso estudo.

trabalhos investigativos realizados²⁸, a análise de conteúdo das entrevistas²⁹, a consulta de outros questionários, bem como a nossa experiência pessoal como avaliada (com observação de aulas), avaliadora interna e avaliadora externa.

Na construção do questionário, tivemos o cuidado de formular questões que permitissem, junto dos professores dos agrupamentos selecionados, recolher informações, opiniões, vivências, que fossem de grande significância para o desenvolvimento do nosso estudo e concomitantemente para a elaboração das conclusões finais. Corroboramos com Ghiglione e Matalon (2001) ao referirem que na construção de um inquérito por questionário é necessário saber com exatidão o que procuramos indagar, salvaguardar que as questões têm o mesmo significado para todos os respondentes e que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados, entre outros. Nesse sentido, elencámos como tema geral do questionário: “Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na ADD: perceções de avaliadores e avaliados”, tendo como enfoque o estudo do atual modelo de ADD, sustentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

Tendo presente que o questionário se destinava a toda a comunidade docente de um agrupamento houve necessidade de se ponderar o grau de profundidade e de especificidade das questões bem como o conhecimento que os respondentes possuíam no tocante à implementação e operacionalização do atual modelo de ADD. Esta preocupação prendeu-se com o facto de sabermos que o sistema de avaliação de professores está praticamente parado nas escolas, reduzindo-se, neste ciclo avaliativo/momento, à entrega do relatório de autoavaliação como é preconizado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, ponto 2 do artigo 19º, para a grande maioria dos docentes. A ADD com recurso a observação de aulas aplica-se a um

²⁸ Efetuámos um conjunto de pesquisas que nos permitiu compreender e inferir sobre os trabalhos científicos realizados nos últimos anos em Portugal sobre a temática supervisão pedagógica-ADD-desenvolvimento profissional e, a partir do que já foi escrito, podermos situar o nosso estudo e torná-lo válido e pertinente.

²⁹ A análise de conteúdo das entrevistas constituiu-se como uma ferramenta muito importante e válida para o alicerce e a construção do nosso estudo, bem como para a estruturação do pensamento/reflexão da investigadora uma vez que permitiu fazer o “ponto de situação” do que tínhamos recolhido em termos de informação até ao momento e, o que pretendíamos saber e/ou complementar no passo seguinte de recolha de informação no seio dos professores.

número muito reduzido de professores pelo que não seria viável e válido elaborar questões que fossem auscultar o *modus operandi* do atual modelo de ADD³⁰, mas antes as percepções dos docentes no tocante ao atual modelo de ADD e o seu contributo para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, pretendíamos recolher dados/informações sobre:

- a opinião dos professores relativamente ao atual modelo de ADD, em vigor a partir de 2012/2013;
- a forma como se desenvolveu/implementou o processo de supervisão pedagógica – ADD – desenvolvimento profissional no agrupamento de escolas a que pertencem os professores;
- as práticas de supervisão pedagógicas presentes no atual modelo de ADD;
- os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional;
- a forma como os professores perspetivam um novo modelo de ADD.

Antes de iniciarmos a construção propriamente dita do questionário tivemos a preocupação de proceder a uma “apresentação” sucinta e clara do mesmo, elaborando um pequeno texto introdutório o qual faz referência à instituição superior que tutela e supervisiona a investigação, ao tema/título do estudo, assegurando também a confidencialidade dos dados recolhidos e o uso exclusivo dos mesmos para a investigação em curso uma vez que “os inquiridos gostam também de conhecer um pouco sobre a natureza e os objetivos da investigação” (Hill & Hill, 2009, p.161).

Passámos à fase seguinte, elaboração do questionário tendo como referência os quatro blocos temáticos. Numa primeira fase procedemos à construção do sistema de categorias para cada bloco, seguindo-se a construção dos itens. Na construção dos itens tivemos a preocupação que estes fossem materializados em afirmações claras, unívocas, curtas, perceptíveis, fechadas e contextualizadas a cada bloco temático, não exagerando na extensão do supracitado documento, uma vez que “um questionário muito extenso põe em causa a boa vontade dos respondentes” (Hill & Hill, 2009, p.163). De acordo com vários autores, nomeadamente (Pardal & Correia, 1995; Tuckman, 2000; Coutinho, 2011), o questionário de tipo escala de respostas é o que melhor se adequa a um estudo

³⁰ Para recolher informações sobre a implementação do atual modelo de ADD, no tocante à observação de aulas, recorreremos à aplicação de entrevistas aos intervenientes diretos no processo (avaliadores internos e externos e avaliados).

com as características do que nos propomos desenvolver, em que o principal objetivo prende-se com a recolha de opiniões, percepções, opiniões junto da nossa amostra de inquiridos. Assim, optámos por uma escala de Likert com cinco possibilidades de resposta (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente), uma vez que o recurso a este tipo de escala tem como finalidade, segundo Pardal e Correia (1995), evitar a rigidez e as limitações das alternativas “discordo-concordo” quando os respondentes são confrontados com questões/itens que possibilitam um vasto leque de respostas. Corroborando também com a opinião de Hill e Hill (2009, p.137) ao considerarem que os “itens devem ter a forma de perguntas fechadas com cinco respostas alternativas”.

Com o propósito de dar resposta aos objetivos acima explicitados, foram então planificados e estruturados blocos temáticos, uma vez que “é preciso colocar num só bloco todas as perguntas que pertencem à mesma secção” (Hill & Hill, 2009, p.163) de forma clara, pertinente e contextualizadas a cada bloco temático. Esta opinião é também sustentada por Ghiglione e Matalon (2001), ao referirem que a construção de blocos temáticos tem a “vantagem em agrupar todas as questões explicitamente relacionadas com o mesmo tema. Caso contrário, a pessoa poderá ter a impressão de que nos repetimos continuamente” (pp. 112-113).

Nesse sentido, decidimos continuar a propor os mesmos quatro blocos de investigação, que se apresenta no inquérito por entrevista, mas agora (re)formulados de forma clara e abrangente para todos os professores de dois agrupamentos de escolas. Os blocos temáticos priorizados são: Percepções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013; Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional; Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD e Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD. No ponto seguinte, “A estrutura do inquérito por questionário” procederemos à especificação e clarificação de cada bloco de investigação. A decisão de prosseguir a investigação focalizada nos mesmos blocos temáticos prendeu-se com o facto de considerarmos que a fase seguinte devia contribuir para a clarificação e o aprofundamento dos dados recolhidos “face a face” com os nossos entrevistados, uma vez que considerámos que as informações que obtivemos perante estes “informadores privilegiados” eram bastante completas e abrangentes em termos de conteúdo e de “vivência” do processo

supervisivo – avaliativo.³¹ Além disso, considerámos que o recurso a este instrumento de recolha de informação contribuiria para a quantificação de uma multiplicidade de dados e permitia, numa fase subsequente, a análises inferencial e correlacional entre eles (Hill & Hill, 2009).

Através da observação da estrutura do inquérito por questionário podemos perceber que numa primeira parte fazendo uma breve resenha do que se pretende com este estudo, bem como dando e recolhendo informações de carácter geral e/ou pessoal que se consubstanciam nas duas dimensões apresentadas:

- *Legitimação e contextualização do estudo* - pretende-se agradecer a disponibilidade do inquirido para colaborar na investigação, respondendo ao questionário. Faz-se uma breve apresentação/enquadramento do estudo e das suas finalidades investigativas, referindo que todas as opiniões são válidas, no sentido de envolver o inquirido no estudo. Por último é realçado o facto de que a recolha de dados se destina, exclusivamente, ao estudo em causa e que os mesmos serão tratados confidencialmente preservando-se o anonimato do participante.
- *Dados pessoais e profissionais do inquirido* – as questões têm como finalidade proceder a uma caracterização do participante no tocante aos seus dados pessoais e por outro, analisar o seu percurso académico e profissional. Num segundo momento surgem questões que pretendem posicionar e caracterizar o participante relativamente ao terceiro ciclo avaliativo (solicitação ou não de aulas observadas, desempenho de funções de avaliador interno ou externo, entre outras). É constituído por 16 (dezasseis) questões fechadas.

Após estes procedimentos, surge uma série de questões agrupadas por cada um dos quatro blocos temáticos propostos para o estudo, e que se apresentam de seguida:

No bloco 1 – *Percepções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013* – pretende-se, através de uma série de questões fechadas, conhecer, por um lado, a opinião dos professores relativamente ao atual modelo de ADD, evidenciando e identificando os seus pontos fortes e fracos e, por outro lado, analisar os contributos da legislação em vigor no tocante a esta problemática

³¹ É de salientar que todos os entrevistados possuíam uma larga experiência profissional, desempenhando a função/cargo a partir do qual foram seriados, há vários anos e, na sua grande maioria, em modelos avaliativos distintos o que permite serem detentores de uma vasta percepção dos avanços e recuos legislativos e processuais ocorridos nas escolas, no tocante à avaliação de professores.

(supervisão pedagógica – ADD – desenvolvimento profissional). Pretende-se, também, compreender como foi implementada a ADD no agrupamento a que pertence o professor e, concomitantemente, conhecer a sua perspetiva sobre essa implementação. É constituído por 17 (dezassete) questões fechadas.

No que respeita ao bloco 2 – *Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional* – pretendemos conhecer a opinião dos professores relativamente ao contributo das práticas de supervisão pedagógica e da formação contínua para o seu desempenho profissional. Num segundo momento, são elencadas uma série de questões que visam analisar a opinião e percepções dos professores relativamente ao contributo da ADD para a melhoria da prática docente, do trabalho colaborativo entre professores e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional e da organização escolar. Pretende-se que os professores se posicionem perante os sistemas de avaliação existentes (avaliação por pares internos, avaliação por pares externos ou equipas mistas), no tocante aos seus contributos para o desenvolvimento profissional dos professores. É constituído por 16 (dezasseis) questões fechadas.

Relativamente ao bloco 3 – *Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD* – e num primeiro momento, é nossa intenção investigar quais as práticas de supervisão pedagógica que estão presentes no atual modelo de ADD bem como o seu contributo para a melhoria do desempenho profissional. Numa segunda fase, pretendemos compreender qual o modelo de avaliação (avaliadores internos ou equipas mistas) que potencializa as práticas de supervisão analisando também o clima relacional entre avaliador-avaliado e a forma como estes monitorizam e acompanham o processo de ADD. É constituído por 18 (dezoito) questões fechadas.

No tocante ao bloco 4 – *Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD* – pretendemos compreender como os respondentes perspetivam um novo modelo de ADD e quais as características que o mesmo deve possuir, no sentido de potencializar a supervisão pedagógica e contribuir para o desenvolvimento profissional. Procuramos também que o inquirido reflita sobre contributo e pertinência da observação de aulas para o seu desenvolvimento profissional, explicitando formas de implementar o processo de observação/avaliação. Numa fase seguinte pretende-se que os inquiridos reflitam sobre quem deve ser o supervisor – avaliador e quais as características que lhe devem estar associadas para o desempenho deste cargo/função. É constituído por 16 (dezasseis) questões fechadas.

4.5 Procedimentos de recolha e análise de dados

Como foi explanado anteriormente, nesta investigação, utilizámos duas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a aplicação de uma entrevista semiestruturada a avaliadores (internos e externos) e avaliados (sujeitos a observação de aulas) no terceiro ciclo avaliativo, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013 e, numa segunda fase, o recurso a um inquérito por questionário a toda a comunidade docente (constituída por professores do pré-escolar ao ensino secundário) de dois agrupamentos de escolas³² em estudo.

Pretendemos apresentar e descrever os procedimentos de recolha dos dados e as técnicas que utilizámos no tratamento dos mesmos e que se passam a descrever.

4.5.1 Procedimentos na recolha e análise das entrevistas

As entrevistas decorreram em espaços diferentes, de acordo com a sugestão e/ou proposta do entrevistado, verificando-se que a grande maioria teve lugar em contexto escolar, numa sala previamente definida para esse efeito. Em todas as situações, foram acautelados os princípios de privacidade e de silêncio, bem como a possibilidade de serem interrompidas por fatores e/ou pessoas estranhas, salvaguardando sempre o anonimato e o “bem-estar” do entrevistado.

As entrevistas foram todas realizadas de forma individual e pautadas pela frontalidade, correção e abertura ao diálogo franco e sem se proceder a “juízos de valor” do que era relatado e/ou tinha sido vivenciado pelo entrevistado. Foram todas realizadas entre os meses de abril e junho de 2016. Antes de iniciar a entrevista, tivemos o cuidado de apresentar novamente, de forma sucinta, os objetivos da entrevista, bem como a importância do contributo que cada entrevistado representava e a mais-valia dos depoimentos que pretendíamos obter, através da aplicação dos inquéritos por entrevista, para a concretização da nossa investigação.

³² Seleccionámos os dois agrupamentos de escolas a que pertenciam os professores aos quais aplicámos a entrevista semiestruturada.

A este propósito, fazemos referência a Hill e Hill (2008), uma vez que consideram fundamental proceder-se a uma explicação clara e objetiva dos propósitos e objetivos subjacentes à entrevista, dado que tende a aumentar a receptividade do entrevistado para responder e, portanto, a criar uma atitude mais cooperante e participativa. Nessa sequência, fizemos referência aos procedimentos que iríamos adotar na implementação da mesma, ao tempo previsto para a sua execução e reiterámos os nossos princípios no tocante à confidencialidade dos dados recolhidos e preservação do anonimato. Assegurámos, que iríamos proceder à entrega das entrevistas transcritas, no sentido de os entrevistados testemunharem a validade das mesmas e, assim, poderem ser utilizadas como material investigativo que incorpora e sustenta o nosso estudo.

As entrevistas pautaram-se por critérios de validade e de fiabilidade, seguindo para tal o guião previamente elaborado para o efeito. No entanto, é de salientar que não tivemos a preocupação de o seguir de forma rígida e imutável, mas antes apresentar as questões de forma clara e aberta, dando sempre tempo para a exposição de ideias e para a formulação das respostas. De acordo com estes depoimentos, houve necessidade, nalguns casos, de se proceder à reestruturação da nossa ação, passando pela reformulação de questões, pela alteração da ordem de algumas perguntas, bem como pela colocação de questões não previstas, no sentido de se perceber o alcance dos relatos dos entrevistados e as ideias que lhes estavam subjacentes. Todos estes procedimentos tiveram como finalidade não cortar o fio condutor do discurso dos entrevistados, permitindo-lhes a exposição de ideias e percepções de forma genuína e de acordo com as suas vivências e conhecimentos, bem como sermos o mais fidedignos possível na transcrição e no tratamento dos depoimentos registados. Para isso, muito contribuiu o registo áudio das entrevistas.

O recurso ao registo áudio permitiu, também, que o entrevistador usufrísse de uma maior concentração e envolvimento na entrevista, uma vez que não teve de tomar notas e recordar afirmações e/ou comentários, resultando numa melhor observação das situações não-verbais durante a entrevista (Guerra, 2003). As entrevistas tiveram a duração de cerca de 50 a 65 minutos e, após a sua validação³³ por parte dos

³³ Foram devolvidas as entrevistas transcritas aos participantes do estudo, com a finalidade de estes poderem proceder à revisão das mesmas, no sentido verificar/confirmar se as interpretações do investigador refletiam, de facto, as suas experiências, ideias e sentimentos.

entrevistados, passaram a constituir-se como parte integrante do nosso estudo, procedendo-se à sua análise de conteúdo³⁴. Como nota final, e corroborando o que já foi registado anteriormente, existiu, em todas as etapas do processo de realização das entrevistas, uma total disponibilidade e preocupação, por parte dos entrevistados, em colaborar e participar, de forma aberta e genuína, com a investigadora. Todos eles anuíram, muito favoravelmente, ao convite, aceitando-o de imediato e, durante a realização das entrevistas, falaram claramente sobre as temáticas, tendo a preocupação de “pensar alto” e de fundamentar, criteriosamente, aquilo que pensavam ou “viveram” durante o processo de ADD.

Consideramos que as entrevistas decorreram num clima de serenidade e de diálogo franco, tendo para isto contribuído o facto de a ADD estar praticamente “parada” e em “banho-maria” neste momento, nas escolas. Nesse sentido, existe alguma tranquilidade e distanciamento relativamente a uma temática que causou um certo “mal-estar” e “perturbação” entre os professores, com reflexo também nas suas relações interpessoais.

Após termos transcrito as doze entrevistas realizadas³⁵, passámos à etapa seguinte que consistiu na análise de conteúdo das mesmas. Este aspeto é fulcral, pois não basta recolher dados, é necessário proceder-se à sua análise e interpretação, no sentido de se compreender as informações recolhidas e chegar-se a inferências³⁶, uma vez que estas são determinantes quando estamos perante uma metodologia qualitativa.

³⁴ Apresenta-se esse procedimento no capítulo 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados.

³⁵ A título ilustrativo é apresentado no Apêndice IV o processo de transcrição e de sistematização de informação junto de um participante entrevistado. O processo de transcrição para as restantes entrevistas (11) são apresentadas no CD_ROM em anexo.

³⁶ Inferencial: “Refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Richardson, 1989, p.177).

Com efeito, a análise de conteúdo e, citando Bogdan e Biklen (1994):

envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994, cit. por Amado, 2009, p.233).

A análise de conteúdo sofreu uma evolução em termos da sua conceção ao longo dos tempos, verificando-se que, nos primeiros anos, estava associada a um método mais descritivo e quantitativo, evoluindo depois para um processo mais interpretativo, inferencial³⁷, tal como é aceite atualmente.

Com efeito, a análise de conteúdo, segundo um dos seus criadores, consiste numa técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto”, recorrendo à descrição objetiva, sistemática e até quantitativa desses conteúdos. Incide na denotação e não na conotação (cit. por Amado, 2009). Da análise da literatura, sabemos que é atribuído o impulso rejuvenescedor da técnica de análise de conteúdo, ao associá-la, não a uma função meramente descritiva dos conteúdos, como até aí era preconizado, mas sim a uma função ou processo inferencial, com a finalidade de atribuir um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado (cit. por Amado, 2009). De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo tem como finalidade “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” Vala (1986, citado por Amado, 2009, p.237).

Caberá ao investigador assumir o papel de ator e, à luz dos seus quadros de referência teóricos, não produzir “inferências ingénuas ou selvagens”, mas antes levar a cabo inferências interpretativas, como propõe a investigação de cariz interaccionista e fenomenológica (Amado, 2009, p.238). Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação, procura equilibrar o rigor da objetividade com a riqueza da subjetividade.

O supracitado autor salienta ainda que este tipo de análise é:

³⁷ Inferencial: “Refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Richardson, 1989, p.177).

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 reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.37).

No nosso estudo, pretendemos analisar as percepções de um grupo de professores que estiveram envolvidos diretamente no atual processo de ADD, seja como avaliadores, seja como avaliados. Nesse sentido, o investigador teve como função organizar, analisar, classificar e interpretar essas informações, adquirindo, em todas as etapas do processo, uma atitude de auto-reflexão, (re)questionando, (re)avaliando todas as inferências e interpretações que foi produzindo com a finalidade de otimizar a sua ação enquanto investigador.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite a elaboração de inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, recorrendo para tal a uma série de fases pré-estabelecidas que validam e credibilizam o processo e que têm de ser explicitadas (Amado, 2009). As entrevistas foram sujeitas a uma análise qualitativa, procedendo-se à sua interpretação e codificação. Nesse sentido, construíram-se categorias e subcategorias de análise, que obedecessem, não só aos objetivos do estudo, mas também à própria estrutura do nosso guião de entrevista. Para cada uma das dimensões/blocos temáticos foram definidos vários descritores/indicadores.

Ao iniciar a fase da categorização tivemos em mente que o sistema de categorização proposto para o nosso estudo espelhasse, para além do quadro de referências teórico e o enquadramento de nosso guião de entrevista, as ideias-chave e as características comuns emergentes da documentação em análise, tendo em vista a validade e fidelidade das inferências finais produzidas para o nosso estudo.

Foram definidas, para cada categoria, subcategorias³⁸ as quais tiveram como finalidade contribuir para a clarificação e a “análise mais fina” e contextualizada da informação produzida pelos nossos entrevistados, contribuindo desta forma para a clarificação das categorias e otimização de toda a investigação.

Aplicou-se a mesma grelha de análise de conteúdo a todo o material investigativo, com o objetivo de reduzir a subjetividade do analista e aumentar a

³⁸ A subcategoria é um recurso que pretende explicar melhor todo o sentido da categoria.

validade e a qualidade das inferências produzidas a partir das mensagens contidas nos vários depoimentos.

Como processo intermédio entre as categorias e subcategorias e as unidades de registo (fragmentos de texto), surgiu a construção de indicadores.³⁹ A palavra-chave que identifica a categoria deve ser escolhida de modo a refletir, com rigor e precisão, o sentido das unidades de registo e dos indicadores em que elas se traduzem (Amado, 2009).

Os indicadores são proposições ou expressões, construídas pelo analista, que pretendem demonstrar sinteticamente ou resumidamente os traços gerais de cada categoria ou subcategoria. Estes são, portanto, expressões propostas pelo analista que visam resumir ou expressar “o traço geral de uma ou, preferencialmente, de várias unidades de registo” (Amado, 2009, p. 256).

Concluindo, o conjunto de subcategorias e de indicadores elencados para cada categoria tem como finalidade constituir uma “compreensão” dessa mesma categoria, válida em função dos critérios de análise. De seguida, foi construído um quadro concetual que contém as unidades de registo encontradas para cada bloco temático, tendo por base todo o sistema de categorização proposto para este estudo.

Neste processo, que temos vindo a descrever, e após termos procedido à análise individualizada dos dados, surge o momento de se proceder à análise interpretativa e inferencial dos mesmos, tendo como horizonte a produção de um texto único e coerente que apresente os aspetos comuns, ou distintos, bem como balize as posteriores conclusões do nosso estudo. A fase interpretativa, segundo Rodrigues (2002), corresponde ao momento da passagem do “paradigma da autoridade do texto”, para o “paradigma da autoridade do leitor” e constitui-se como “o momento mais importante e, ao mesmo tempo, mais crucial para o pesquisador-analista” (Pires, 2008, p.123). Os resultados do estudo, as suas conclusões, devem refletir de forma fiel e eticamente responsável os dados recolhidos.

³⁹ O sistema de categorias, subcategorias e indicadores que definimos para cada bloco temático é apresentado no Apêndice V.

4.5.2 Procedimentos de recolha e tratamento dos inquéritos por questionário

Antes de aplicarmos os questionários, pedimos a colaboração a seis professores, que pertencem a um dos agrupamento de escolas, onde pretendemos aplicar o nosso estudo e que não estiveram envolvidos diretamente no atual modelo de ADD, nomeadamente como avaliadores e/ou avaliados, sujeitos a observação de aulas por parte de um avaliador externo. Tivemos a preocupação, nesta primeira abordagem, que os professores selecionados pertencessem a níveis de ensino diferentes e, com tempos de serviço distintos, no sentido de se tornar mais válidos e fiáveis os resultados e opiniões desta amostra. A aplicação destes questionários (pré-teste)⁴⁰ teve como finalidade, por um lado, verificar a validade e a adequação das questões aos objetivos delineados para o estudo e, por outro, testar a clareza e a objetividade da linguagem utilizada na formulação das questões, bem como o modo, a sequência e a coerência como as questões eram apresentadas para cada bloco de investigação. Toda esta etapa de trabalho teve como finalidade perceber se era necessário proceder a ajustes e/ou reorganizações/reformulações de algumas questões, no sentido de se evitarem repetições desnecessárias e desvios do “fio condutor” deste estudo. Após teste procedimento, executámos pequenos ajustes no tocante à (re)formulação e (re)ordenação de algumas questões. De seguida, procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário a todos os professores que exerciam funções de docência, no ano de 2016/2017, nos dois agrupamentos de escolas selecionados para a investigação.

Numa primeira fase contactámos presencialmente com os dois Diretores dos Agrupamentos que seleccionámos para o estudo, com o objectivo de lhes apresentar o teor e as finalidades da investigação em curso, bem como, a importância de permitirem a recolha de informação junto dos professores das suas organizações educativas. Após este procedimento e tendo a permissão para implementar o estudo, passámos à fase de aplicação do questionário. Recorremos para tal ao apoio e ajuda de outros interlocutores privilegiados, a saber, os coordenadores de departamento e outros professores que se

⁴⁰ De acordo com Hill e Hill (2009), o recurso ao pré-teste alicerça-se na constatação de que “os cientistas sociais que são profissionais e que usam questionários fazem normalmente estudos preliminares (estudos pilotos ou pré-teste) para avaliar a adequação do questionário a utilizar” (p.166). De acordo com Fortin, Côté e Fillion (2009) a aplicação de um pré-teste é indispensável uma vez que, “permite descobrir os defeitos do questionário e fazer as correcções que se impõem” (p.386).

disponibilizaram na aplicação e recolha dos questionários, uma vez que exerciam outros cargos de chefia intermédia, nomeadamente, diretores de turma ou coordenadores de outras estruturas da escola.

Em todas as etapas de apresentação, aplicação e recolha dos questionários, tivemos a preocupação de manter o distanciamento desejável e não nos envolvendo diretamente no processo de preenchimento dos mesmos. Desta forma a investigadora assumiu uma postura neutra e distanciada, focalizando-se apenas na comprovação estatística das hipóteses e a dar o seu contributo para a relação causal do processo – produto, uma vez que os resultados dos estudos quantitativos são passíveis de promover generalizações para outras populações idênticas às estudadas (Coutinho, 2011).

Após termos validado o nosso inquérito por questionário chegou o momento de o aplicar a todos os professores que exerciam funções de docência nos dois agrupamentos selecionados. Detentores da permissão para a sua aplicação por parte dos Diretores, e no sentido de tornar o processo mais agilizante e de proximidade com a comunidade docente, reunimos individualmente com cada coordenador de departamento e explicámos de forma sucinta quais os objetivos da investigação apresentando, o inquérito por questionário e, explanando sobre a sua estrutura e finalidades investigativas. Pedimos a colaboração direta destes interlocutores privilegiados, sugerindo/propondo que utilizassem, se assim o entendessem, a reunião de departamento para pedir a colaboração dos seus pares e desta forma envolver, de forma mais direta, os professores que coordenavam, uma vez que as primeiras impressões são muito importantes e, muitas vezes, funcionam como determinantes da decisão de uma boa cooperação e envolvimento no preenchimento de um inquérito por questionário (Hill & Hill, 2009).

Todos os coordenadores anuíram favoravelmente à nossa proposta/sugestão de aplicação dos inquéritos por questionário⁴¹, tendo sido entregue a cada coordenador um envelope branco, com a identificação do seu departamento e, contendo no seu interior o número de questionários necessários para os professores de cada departamento ou subdepartamento⁴². Estes foram aplicados durante os meses de abril e maio.

⁴¹ A estrutura do inquérito por questionário é apresentada no Apêndice VII

⁴² Houve necessidade de fazer esta distinção uma vez que no espaço temporal de aplicação dos questionários existiam estes dois tipos de reuniões de professores.

Relativamente à entrega dos mesmos e uma vez que pretendíamos manter o total anonimato dos respondentes, sugerimos que os mesmos fossem entregues diretamente ao coordenador de departamento ou à investigadora, dando a conhecer a forma como o poderiam fazer, ou então colocando-os na secretaria de cada escola, em envelope fechado, num local previamente determinado e do conhecimento dos professores. Tivemos o cuidado de acautelar e orientar o processo de recolha dos questionários uma vez que os mesmos contemplavam algumas questões no âmbito da temática supervisão pedagógica – ADD – desenvolvimento profissional que envolvia a tomada de posição/parecer sobre as práticas supervisivas e/ou avaliação desenvolvida pelo coordenador de departamento curricular, pelo que poderiam criar algum constrangimento, receio ou falta de objetividade por parte dos respondentes, uma vez que são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos inquiridos, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas (Lima, 2006).

Terminada a fase de recolha de todos os questionários seguiu-se a fase de análise estatística dos mesmos, uma vez que a estatística possibilita apresentar, interpretar e descrever dados numéricos Pardal & Correia (1995) e Pestana & Gageiro (2008). Os questionários foram interpretados com recurso ao programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 23.0, utilizando na sua análise as técnicas de estatística descritiva e inferencial. Consultando a literatura específica, nomeadamente Hill e Hill (2008 e 2009) concluímos que a estatística descritiva baseia-se na recolha, organização, análise e interpretação de dados numéricos com a finalidade de descrever e caracterizar uma amostra, neste caso a população docente de dois agrupamentos de escolas onde tinham sido aplicadas as entrevistas semiestruturadas.

Para a caracterização da amostra, em termos de estatística descritiva, apresentam-se, para as variáveis de caracterização, os quadros de frequências e os gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificados. Para as variáveis em escala de Likert e as variáveis quantitativas foram calculadas as estatísticas mais relevantes, tais como: a média (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala), o desvio padrão que representa a dispersão absoluta, o coeficiente de variação que ilustra a dispersão relativa, os valores mínimos e máximos observados, bem como gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas às questões em escala de Likert (Guimarães & Sarsfield Cabral, 2010).

Após este procedimento, e no sentido de tornar o nosso estudo mais completo e interpretativo recorreu-se também à análise estatística inferencial. Utilizámos a análise fatorial exploratória e a análise de consistência interna para a análise psicométrica do questionário, bem como ao coeficiente de correlação de Pearson, testes paramétricos e não paramétricos, teste ANOVA e Kruskal-Wallis e teste t de Student, que se passam a descrever de forma sumária.

O método de análise fatorial analisa um conjunto de variáveis com o objetivo de verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas de forma idêntica pelos elementos da amostra, em que os fatores resultantes da análise estão associados a um conjunto de variáveis, transformando as variáveis que integram uma escala num menor número de fatores (componentes principais). A amostra deve ser constituída por observações que sejam pelo menos o quádruplo das variáveis em análise, o se verifica para as escalas utilizadas. A medida de adequação da amostra (MAA) de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) produz uma estatística, cuja interpretação é efetuada em função do valor obtido, nomeadamente:

KMO	<0,5	0,5-0,6	0,6-0,7	0,7-0,8	0,8-0,9	0,9-1,0
MAA	Inaceitável	Má	Razoável	Média	Boa	Muito boa

Para determinar o número de fatores (ou componentes) a incluir em cada análise utilizou-se o critério de Kaiser (exclui as componentes cujos valores próprios claramente inferiores a 1, pelo que se inclui o quarto fator com valor próprio próximo de 1), cumprindo-se o critério de que os fatores devem explicar mais de 60% da variação total observada nas variáveis originais. Aplicou-se a rotação da matriz dos componentes, através do método Varimax, que tem como finalidade extremar o valor dos coeficientes que relacionam cada variável com os fatores retidos, de modo a que cada variável possa ser associada a apenas um fator. Quanto maior o valor do coeficiente, em termos absolutos, que relaciona uma variável com um componente, maior será a relação entre ambos.

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e a partir das questões que as integram, de acordo com Anastasis (1990) e DeVellis (1991). O Alfa de Cronbach é o modelo mais utilizado nas ciências sociais para verificação de consistência interna e validade de escalas, medindo a forma como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão (Hill & Hill, 2002).

Um valor do coeficiente de consistência interna medido pelo Alfa de Cronbach superior a 0,80 é considerado adequado e um coeficiente de consistência interna entre 0,70 e 0,80 é considerado como aceitável, podendo ainda ser aceites valores entre 0,60 e 0,70, de acordo com Muñiz (2003), Muñiz et al., (2005) e Nunnaly (1978).

A análise de associação, através do coeficiente de Pearson é explicada por Maroco (2011). Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, essa relação pode ser estudada utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, que é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população. O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Quando os grupos das amostras em estudo são grandes, a distribuição tende para a normalidade. De acordo com Murteira et al. (2001), para amostras com mais de 30 elementos em cada um dos grupos em estudo, a violação do pressuposto da normalidade não põe em causa as conclusões Gravetter & Wallnau (2000) e Stevens (1996). Sempre que a dimensão da amostra estiver nestas condições, não será necessário verificar os pressupostos e podem aplicar-se os testes paramétricos, caso contrário, os testes paramétricos serão substituídos por testes não paramétricos quando não se verifique o pressuposto da normalidade.

A utilização do teste paramétrico ANOVA, bem como do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis é abordada por Maroco (2011), bem como a análise dos pressupostos que permitem escolher entre a utilização de testes paramétricos ou não paramétricos.

Para realizar o estudo da relação entre uma variável qualitativa e variáveis quantitativas, pode ser adotado o teste de hipóteses ANOVA, que apenas pode ser utilizado quando se verifica o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, sempre que existam grupos de pequena dimensão em comparação. A análise deste pressuposto foi realizada com o teste Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors, que coloca a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal, tendo-se determinado para as análises em estudo que não se verifica o pressuposto da

normalidade, pelo que a ANOVA tem de se substituída pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável apresenta uma distribuição idêntica para as categorias das variáveis qualitativas.
- H_1 : A variável não apresenta uma distribuição idêntica para todas as categorias das variáveis qualitativas.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

Como os grupos em estudo podem ser considerados de grande dimensão, utiliza-se o teste paramétrico t de Student, como explicado por Maroco (2011), para analisar uma variável quantitativa nas duas classes de uma variável qualitativa dicotómica, por forma a verificar a significância das diferenças entre as médias observadas para ambos os grupos da variável dicotómica. O teste t coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença nas médias, entre os grupos da variável dicotómica.
- H_1 : Existe diferença nas médias, entre os grupos da variável dicotómica.

Quando o valor de prova do teste t é superior a 5%, aceita-se a hipótese nula, ou seja, não há diferenças entre os dois grupos. Quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, portanto há diferenças entre os dois grupos.

4.5.3 Comparação de dados

Uma vez que utilizamos diferentes técnicas de recolha de informação, procedemos à comparação e interpretação da mesma recorrendo, para tal, à triangulação de dados.

O recurso a esta técnica permite-nos aumentar a credibilidade do estudo, uma vez que a “triangulação constitui um meio de aumentar a credibilidade” (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p.304) dos estudos implementados. Segundo Guerra (2003), o processo de comparação de dados encerra em si a melhor forma de chegar a resultados fidedignos e credíveis, baseando-se na combinação e articulação de várias metodologias no estudo de um mesmo fenómeno. Assim, e para este autor:

a triangulação ocupa um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura (que tem origem na própria recolha e termina nas diferentes leituras realizadas pelos leitores do texto interpretativo final) (p.127).

A este propósito, Coutinho (2011) considera que a triangulação de dados consiste:

em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou, métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (p.208).

Já para Afonso (2005), a importância da triangulação de dados está circunscrita a dois propósitos investigativos. O primeiro prende-se com a clarificação do significado da informação recolhida, reforçando ou questionando a interpretação já construída. O segundo aspeto tem como finalidade identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo. Amado (2009) refere que é necessário verificar o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos e a construção interpretativa e teórica produzida pelo investigador. No sentido de verificar esse isomorfismo, o investigador tem ao seu alcance vários procedimentos possíveis destacando-se a triangulação de dados. Esta traduz-se, segundo Amado (2005, p.277):

- no cruzamento dos dados registados com base em vários métodos e técnicas e a partir de várias fontes (Maxwel, 1996, p.93);
- no cruzamento das perspectivas de diversos informantes (Vasquez & Martinez, 1996, p.43), depois de se ter procedido à sua codificação;
- no cruzamento dos dados e interpretações obtidas através de análise quantitativa (caso exista) e qualitativa (Cook & Reichardt, 1986: *apud* Guerreiro López, 1991, p.18);
- no cruzamento de conclusões de diversos investigadores. A triangulação “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2003, p.8).

No Quadro 41 apresenta-se, de forma sucinta, os procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados, utilizados ao longo desta investigação.

Quadro 41: Fases do trabalho empírico desenvolvido

Fases de recolha de dados	Objetivos/blocos temáticos	Participantes no estudo	Técnica utilizada	Tratamento de dados
<p>1º fase</p> <p>De abril a junho de 2016</p>	<p>Foram definidos 4 blocos temáticos que se pretendem analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opinião dos entrevistados sobre o atual modelo de ADD; • Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional; • A supervisão pedagógica na ADD; • Opinião dos entrevistados relativamente a um novo modelo de ADD. 	<p>12 professores (4 avaliadores internos; 4 avaliadores externos e 4 avaliados, sujeitos a observação de aulas).</p>	<p>Inquérito por entrevista</p>	<p>Análise de conteúdo das entrevistas</p>
<p>2º fase</p> <p>Abril e maio de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar, clarificar e aferir as informações resultantes da 1º fase do estudo; • Averiguar/inferir sobre alguns aspetos que suscitaram dúvida e/ou curiosidade aquando da aplicação das entrevistas; • Legitimar e credibilizar a investigação e sustentar as conclusões do estudo; • Foram definidos os mesmos 4 blocos temáticos elencados para a 1º fase, devidamente (re)formulados. 	<p>Todos os professores de dois agrupamentos de escolas</p>	<p>Inquérito por questionário</p>	<p>Análise estatística dos questionários com recurso ao SPSS versão 23.0</p>

4.6 A credibilidade e a validade da investigação

No âmbito da educação, é fundamental que todo o investigador se preocupe com a questão da fiabilidade e da validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, uma vez que, sem rigor, a investigação perde o valor pretendido, tornando-se numa mera ficção e pondo em causa a sua utilidade (Coutinho, 2008).

Neste trabalho de investigação, pretendemos articular e complementar dados de natureza qualitativa e quantitativa, tendo como finalidade contribuir para a validade e a legitimidade das conclusões do estudo por nós desenvolvido.

De acordo com Guerra (2003), não existe apenas um processo ou caminho para se reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar. É necessário recorrer à “utilização de instrumentos de distinta índole, que permitam comparar e

compensar as limitações dos outros (...) verificando-se que os dados obtidos através de um determinado método podem ser utilizados para o seu aprofundamento, contraste, matização através de outros métodos” (Guerra, 2003, p.87). Nesse sentido, e tal como foi sendo referenciado ao longo deste trabalho, pretendemos, em todas as fases de investigação, adquirir uma atitude e postura de neutralidade e de um certo distanciamento, no tocante a juízos e inferências, que não resultassem, unicamente, da leitura e interpretação dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos junto dos nossos inquiridos e entrevistados.

De acordo com Rodrigues (1992, p.40), a neutralidade do investigador corresponde “ao grau em que os resultados são apenas função do objecto e das condições de investigação e não dos vieses, motivos, interesses e perspectivas do investigador”. Ao longo da investigação, foi nossa intenção recolher dados diversificados e de cariz distinto (qualitativos e quantitativos) e, posteriormente, interpretá-los, dando voz aos sujeitos da nossa amostra, mantendo sempre a neutralidade que é desejável e aconselhável neste tipo de estudos.

Segundo Afonso (2005), a multiplicidade de modos de produção de dados, recorrendo a técnicas diversificadas, permite obter dados mais fiáveis e com mais qualidade e rigor informativo. Nesse sentido, o mesmo autor salienta que a avaliação da qualidade dos dados é uma tarefa preponderante em qualquer estudo e “a sua relevância no contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, 2005, p.112). A fidedignidade está relacionada com a autenticidade da informação recolhida (qualidade externa dos dados); a validade analisa a pertinência e a relevância da informação recolhida para a investigação (qualidade interna dos dados); a representatividade da amostra infere sobre a “qualidade” dos sujeitos e contextos escolhidos: serem representativos da população em estudo (Afonso, 2005, pp.112-114).

Parafraseando Boavista e Amado (2006), a “validade de uma investigação tem a ver com o grau de verdade, correção e exatidão dos dados” (p.98), que se traduz na capacidade de o investigador transmitir, de forma credível e fiável, os dados e testemunhos recolhidos junto da sua amostra, bem como proceder ao “tratamento”, interpretação e inferências adequados, que sustentem e validem as conclusões finais da investigação em causa.

Focalizando-nos, neste momento, nos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, e no sentido de aumentar a validade das mesmas, solicitámos aos

participantes no estudo que validassem o seu depoimento. Nesse contexto, facultámos as entrevistas transcritas, com o propósito de se poder proceder a eventuais correções, complementaridades ou reestruturações das mesmas pelo seu relator, aumentando, desta forma, a validade dos dados contidos em cada depoimento.

Nas entrevistas, uma maneira de assegurar a sua validade é verificar formalmente se estas refletem o nível de autenticidade visado no desenrolar da mesma (Flick, 2005). No entanto, é de referir que, em qualquer estudo investigativo, haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adaptabilidade das respostas recolhidas relativamente às questões que se pretende investigar, bem como a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o atingir (Amado, 2009). Assim, ao longo da nossa investigação, tivemos a preocupação de garantir a correção e a exatidão dos dados, bem como a correção das nossas interpretações, uma vez que nos pautámos pelo garante da *credibilidade do processo* e das conclusões por nós produzidas.

Amado (2009) apresenta e distingue três tipos de credibilidade: descritiva, interpretativa e teórica. A *credibilidade descritiva* é alcançada durante a própria recolha de dados e contribui para o alicerçar da investigação. Nesta fase, pode-se recorrer à gravação das entrevistas, o que permitirá ser-se mais fiel aquando da sua descrição. Relativamente à *credibilidade interpretativa*, esta é consubstanciada no facto de os registos produzidos captarem fielmente o “ponto de vista”, as opiniões, as percepções dos entrevistados e não denotarem as crenças e as perspetivas do investigador. Por último, surge a *credibilidade teórica* que, atravessando a credibilidade descritiva e a interpretativa, culmina com a interpretação dos dados e a construção teórica, uma vez que é preciso “verificar o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos junto dos observados e a construção interpretativa e teórica realizada pelo observador” (Amado, 2009, p.277).

Num trabalho de investigação como o que nos propusemos desenvolver, a fidelidade do processo está centrada na pessoa do investigador, circunscrevendo-se à consistência/rigor de natureza interpretativa do investigador, do tipo de registo de análise dos dados e da interpretação que faz dos seus significados individuais recolhidos durante a implementação/consecução do trabalho de campo (Amado, 2009). No desenvolvimento da ação investigativa, pautámo-nos sempre por atingir uma boa

fidelidade interpretativa e confiança nos resultados propostos, independentemente do seu cariz⁴³. Tivemos como premissa desenvolver um trabalho focalizado no rigor, na consistência, na sistematização e na fidelidade da descrição e da análise dos dados. Estes critérios estiveram também presentes na posterior redação das conclusões, as quais pretendemos que refletissem todo o processo de análise e interpretação dos dados que possuíamos, materializando-se na produção de um texto interpretativo. Segundo Afonso (2005), o texto interpretativo deverá responder cabalmente às questões de pesquisa e estar articulado com o enquadramento teórico e conceptual presente no estudo investigativo.

⁴³ Utilizamos dados de cariz qualitativo (entrevistas semiestruturadas-inquérito por entrevista) e de cariz quantitativo (inquérito por questionário).

CAPÍTULO 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

A apresentação dos dados constitui o momento do estabelecimento de relações – entre dados empíricos recolhidos, entre dados empíricos e informação teórica, entre a informação empírica obtida no estudo e outra sistematizada em estudos feitos e divulgados – conducentes ao aprofundamento da temática abordada

(Pardal & Correia, 1995, p.83).

Neste capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados apurados através das duas técnicas de recolha de informação⁴⁴ apresentadas anteriormente. Tivemos sempre como premissa expor os dados com clareza e rigor, bem como proceder à sua interpretação, tendo por base de trabalho os referenciais teóricos explanados na primeira parte da investigação e os objetivos propostos para este estudo. Todas as técnicas de recolha de informação, bem como a sua posterior análise e tratamento foram apresentadas e descritas no capítulo anterior.

5.1 Apresentação e análise interpretativa das entrevistas

Numa primeira fase, iremos apresentar os dados referentes às entrevistas semiestruturadas, aplicadas a doze professores envolvidos diretamente no atual modelo de ADD, como avaliadores (internos ou externos) ou avaliados.

Estas entrevistas tiveram como finalidade: *analisar, na perspetiva de avaliadores (internos e externos) e avaliados, até que ponto a ADD enfatiza a vertente de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional*. No sentido de tornar mais clara a nossa apresentação de dados, elaborámos quadros com a finalidade de sistematizar a informação recolhida bem como compreender as percepções,

⁴⁴ Utilizamos duas técnicas de recolha de dados: de cariz qualitativo (inquérito por entrevistas semiestruturadas) e de cariz quantitativo (inquérito por questionário).

opiniões, vivências e representações dos professores sobre a temática em estudo. Toda a informação recolhida foi analisada e interpretada a partir das categorias, subcategorias e indicadores construídos para cada bloco temático, tendo por base o guião de entrevista e as respostas proferidas por cada entrevistado. Apresenta-se, no Quadro 42, as categorias e subcategorias organizadas para cada bloco temático.

Quadro 42: Sistema de categorias e subcategorias para cada bloco temático

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias
Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	Caraterização do atual modelo	Perceção sobre o atual modelo de ADD
		Pertinência e uso dos documentos da ADD
		Implementação da ADD no Agrupamento
	Posicionamento face ao atual modelo	Pontos fortes do modelo
Pontos fracos do modelo		
Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional	Conceito de desenvolvimento profissional	Conceções
	Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto	Na prática docente
		No desenvolvimento profissional
		Na organização educativa
Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional	Agentes envolvidos	
	Monitorização do processo	
A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Conceito de supervisão pedagógica	Principais caraterísticas
		Função
		Intencionalidade
	Práticas de supervisão pedagógica na ADD	“Lugar” nas orientações nos normativo-legais
		Implementação no Agrupamento
		Caraterísticas/Desenvolvimento do processo
Implementação / Valoração das estratégias de supervisão		
Opinião relativamente a um novo modelo de ADD	Caraterísticas de um novo modelo	Intencionalidade
		Condições necessárias
		Otimização do processo
	A supervisão pedagógica de um novo modelo de ADD	Modelos a utilizar
		Práticas de supervisão
		Observação de aulas
		Dimensões a avaliar
	Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)	Diretor
		Equipas mistas
Outras combinações		

Tendo como propósito investigativo tornar este estudo mais perceptível e válido, recorremos à análise de conteúdo das entrevistas, através da leitura horizontal e interpretativa das mesmas. Para cada bloco temático definido, recorreu-se ao seu agrupamento em categorias, subcategorias e à elaboração de vários indicadores que permitissem espelhar e clarificar as opiniões dos entrevistados.

Procedeu-se, também, à quantificação dos indicadores, abrangendo os avaliadores internos, externos e avaliado.

Foram construídos quadros que evidenciam, para cada subcategoria, os indicadores encontrados, bem como o número de frequências registradas, fazendo referência aos sujeitos da investigação que lhes correspondem. Após a apresentação de cada quadro, fez-se a leitura dos dados e procedeu-se à análise descritiva e interpretativa do seu conteúdo. Sempre que se considerou importante e esclarecedor, recorreu-se à transcrição de excertos das entrevistas, dando desta forma “voz” aos entrevistados e fundamentando, na “primeira pessoa”, as suas opiniões, percepções e vivências.

No sentido de aumentar a validade e credibilidade do nosso estudo, bem como a análise interpretativa dos depoimentos dos entrevistados, procedemos à sua articulação e correlação com o quadro conceptual e teórico elaborado na primeira parte deste estudo.

5.1.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

Os professores participantes na entrevista foram selecionados de acordo com os critérios mencionados no capítulo anterior. Assim, passamos de imediato à sua caracterização explanada no Quadro 43 e no Quadro 44.

Quadro 43: Caracterização dos sujeitos entrevistados (dados pessoais/tempo de serviço)

Sujeito	Sexo	Idade	Tempo de serviço	Codificação
1	M	54	29	Av. I1
2	F	54	32	Av. I2
3	M	59	35	Av. I3
4	F	54	30	Av. I4
5	F	51	26	Av. E1
6	F	56	33	Av. E2
7	F	55	29	Av. E3
8	F	48	24	Av. E4
9	F	47	20	Av.1
10	M	50	24	Av.2
11	F	47	23	Av.3
12	F	44	18	Av.4

Verificamos que participaram nas entrevistas três sujeitos do sexo masculino e nove do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 44 e 59 anos pelo que todos possuem uma larga experiência de ensino e, concomitantemente, vivenciaram, em contexto escolar, várias reformas do sistema educativo, nomeadamente as que nos propomos investigar. O tempo de serviço situa-se entre os dezoito e os trinta e cinco anos. As discrepâncias detetadas entre tempo de serviço *versus* idade estão relacionadas com o facto de alguns professores terem tido, durante alguns anos, horários incompletos, terem desempenhado, durante um curto período de tempo, outra profissão, antes de entrarem na carreira docente, ou visto o seu tempo de serviço penalizado por motivo de doença prolongada.

Apresenta-se, de seguida, o Quadro 44, que evidencia os dados curriculares e profissionais dos entrevistados.

Quadro 44: Caracterização dos sujeitos entrevistados (dados curriculares/profissionais)

Sujeito	Grau académico	Função	Cargos	Grupo de recrutamento	Codificação
1	Licenciatura	Av. Interno	Coordenador	240	Av. I1
2	Mestrado**	Av. Interno	Coordenador	210	Av. I2
3	Mestrado*	Av. Interno	Coordenador	500	Av. I3
4	Licenciatura	Av. Interno	Coordenador	200	Av. I4
5	Mestrado**	Av. Externo	Diretora de Turma	510	Av. E1
6	Licenciatura	Av. Externo	Foi orientadora de estágios	330	Av. E2
7	Mestrado**	Av. Externo	Coordenadora	910	Av. E3
8	Mestrado*	Av. Externo	Foi orientadora de estágios	220	Av. E4
9	Licenciatura	Avaliado (2º escalão)	—	550	Av.1
10	Mestrado*	Avaliado (4º escalão)	Diretor de Turma	510	Av.2
11	Licenciatura	Avaliado (4º escalão)	Diretora de Turma	220	Av.3
12	Licenciatura	Avaliado (2º escalão)	Diretora de Turma	510	Av.4

Nota: O asterisco (*) significa que possui mestrado na área de formação de base. A notação dois asteriscos (**) significa que possui mestrado na área da supervisão pedagógica.

Analisando os dados referentes ao grau académico dos professores entrevistados, verificamos que seis dos doze inquiridos possuem mestrado, três na disciplina de formação de base e três na área da supervisão pedagógica. Procedendo a uma análise mais minuciosa destes dados, concluímos que três dos quatro avaliadores externos possuem mestrado, sendo dois na área da supervisão pedagógica.

Esta constatação é concordante com as orientações emanadas da tutela, no tocante ao perfil de competências profissionais que deve nortear o recrutamento dos professores que constituem a bolsa de avaliadores externos dos Centros de Formação de Associações de Escolas⁴⁵.

⁴⁵ A bolsa de avaliadores externos é composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente; b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas (Despacho normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro de 2012).

Através das informações recolhidas no seio dos avaliadores externos, conclui-se que todos eles já tinham estado envolvidos diretamente na observação de aulas, antes de pertencerem à supracitada Bolsa, seja como orientadores de estágios profissionais (sujeitos 5, 6 e 8) seja como avaliadores internos aquando da implementação dos modelos de avaliação de desempenho docente anteriores⁴⁶ (sujeitos 5 e 6).

No tocante aos avaliadores internos todos eles exercem a função de Coordenadores de Departamento Curricular há vários anos, pelo que possuem uma vasta experiência do exercício do cargo. Todos procederam também à observação de aulas dos professores do seu departamento, nos modelos de avaliação implementados entre 2007 e 2011. Em termos de dados profissionais, verificamos que um avaliador interno possui mestrado na área da supervisão pedagógica (sujeito 2) e outro é detentor de mestrado na sua área de formação de base (sujeito 3).

Relativamente aos professores sujeitos a observação de aulas pelo avaliador externo, encontram-se no segundo ou quarto escalão da carreira docente e são observados em contexto de sala de aula por imperativo da Lei vigente. Nenhum se propôs voluntariamente a esta observação/avaliação. Existe um professor avaliado que possui mestrado na área da sua formação de base.

Por último, é de salientar que o quadro em análise apresenta o cargo que os entrevistados exerciam no ano letivo em que se desenvolveu a entrevista, com exceção dos sujeitos 6 e 8. No caso destes dois sujeitos, já exerceram a função de orientadores de estágio, pelo que possuem requisitos para pertencerem à bolsa de avaliadores externos. No entanto, podemos referir que, dos dados recolhidos, a grande maioria dos participantes mencionados têm exercido, ao longo da sua carreira profissional, outras funções/cargos, nomeadamente nos órgãos de gestão, funções de formação, coordenação de projetos de vária índole, coordenação de outros planos de estudo, direção de turma, coordenação de disciplina e/ou de grupo disciplinar, entre outras.

Não identificamos os professores que têm desenvolvido estes cargos e/ou funções, no sentido de salvaguardar o seu anonimato e a confidencialidade dos seus testemunhos. Além disso, consideramos que este aspeto – cargos desempenhados ao longo da carreira – permite caraterizar a experiência profissional do professor, não

⁴⁶ Avaliação do desempenho profissional dos professores era realizada pelos professores titulares e, numa fase posterior, pelos pares internos (coordenador ou relator).

sendo, contudo, determinante para o foco de investigação que nos propomos desenvolver.

5.1.2 Análise de conteúdo das entrevistas

Bloco temático 1 – Opinião relativamente ao atual modelo de ADD

Relativamente a este bloco temático “Opinião relativamente ao atual modelo de ADD” apresenta-se de seguida os quadros, para cada das categorias: A – “Caraterização do atual modelo” e B – “Posicionamento fase ao atual modelo” que nos permitirão uma leitura global de cada uma das subcategorias elencadas (A.1, A.2, A.3 e B.1, B.2) e indicadores.

A – Caraterização do atual modelo

A categoria designada por “Caraterização do modelo” integra as seguintes subcategorias: “Perceção sobre o atual modelo de ADD”, “Pertinência e uso dos documentos da ADD” e “Implementação da ADD no Agrupamento”, a seguir apresentadas nos Quadros 42, 43 e 44.

A.1 – Perceção sobre o atual modelo de ADD

No Quadro 45 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Perceção sobre o atual modelo de ADD” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 45: Caraterização do atual modelo: Perceção sobre o atual modelo de ADD

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Perceção sobre o atual modelo de ADD	Necessidade da ADD	4	4	1	9
	Falta de validade do atual modelo de ADD	0	0	0	0
	Redutor, traduz-se numa classificação	2	4	4	10
	Total (por sujeito)	6	8	5	19

No tocante à subcategoria “Percepção sobre o atual modelo de ADD” apesar de a grande maioria, considerar que a ADD é necessária, todos os inquiridos consideram que o atual modelo não é válido, traduzindo-se apenas numa classificação.

A este propósito os professores entrevistados referem que é pertinente e necessário existir um modelo de ADD, mas que este não deverá estar alicerçado nas características do modelo atual. Apresentamos, de seguida, algumas⁴⁷ das afirmações dos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.4), as quais permitem sustentar e compreender a sua posição relativamente ao assunto em estudo.

- (...) é um modelo fechado sobre si próprio, não é válido, não é pertinente e não contribui para a melhoria da organização e dos professores. Av.I.1
- (...) é uma negação de tudo o que é avaliar e acompanhar o trabalho dos professores. Não tem validade pedagógica e em nada contribui para a melhoria do desempenho dos professores, dos alunos e da organização escola... só se aplica a uma minoria de professores em nada contribui para a melhoria da organização educativa. Av.I.4
- É a negação do espírito de melhoria e de contributo para o crescimento do professor. Vejamos, eu como avaliadora externa cheguei, entrei na sala da colega, observei, registei e depois debitei essa informação numa grelha. Nada mais...Em termos de contributos para o professor, seu desempenho e melhoria da organização escolar o meu contributo foi zero! Av.E.3
- A avaliação atual é estanque, redutora e compartimentada a duas aulas observadas sem diálogo. Assim considero que não existe nenhum reflexo na organização, nos resultados escolares nem nas práticas. Av.E.4
- (...) os professores com este modelo punitivo, injusto e só para alguns fecharam-se sobre si próprios e lutam por uma nota para subir de escalão, logo deixaram de partilhar pois todos lutam por uma progressão. Av.1
- reduz-se à atribuição de uma classificação (...) Não valoriza nem avalia o trabalho do dia-a-dia do professor, logo não contribui para a melhoria de nenhum aspeto organizacional e profissional. (...) não existe qualquer informação sobre o que está a ser bem feito ou proposta de medida corretiva para o que não está a resultar, logo não têm validade e pertinência. Av.2
- Não tem qualquer tipo de validade pedagógica e em nada contribui para a melhoria dos resultados dos alunos e dos professores (...) potencializa a encenação e fazer coisas que não fazemos diariamente com os nossos alunos para termos uma boa nota. (...) É um processo (...) meramente classificativo. Av.4

⁴⁷ Apresenta-se, a título exemplificativo, no Apêndice VI, a distribuição de todas as unidades de registo dos participantes (4 avaliadores internos, 4 avaliadores externos e 4 avaliados) por categorias e subcategorias para o Bloco temático 1 – Opinião relativamente ao atual modelo de ADD. No caso dos outros três blocos temáticos essa análise é apresentada no CD_ROM que segue em anexo.

De acordo com Guerra (2002), qualquer ato avaliativo deverá ser apresentado, analisado e discutido com os membros da comunidade educativa, no sentido de se ultrapassar a possível desmotivação individual e potencializar a sua capacidade transformadora. “A ausência de negociação inicial dificulta o desenvolvimento da avaliação” (Guerra, 2002, p.277), uma vez que “o interesse da avaliação reside no facto de, através dela, se potenciar a melhoria das escolas” (Guerra, 2003, p.36). Assim, os professores deverão sentir-se implicados no processo avaliativo, reconhecerem que este poderá ser um contributo pessoal para mudança promovendo “uma cultura de melhoria contínua” (Lima, 2008, p.292). Nesta linha de raciocínio advoga-se que os professores poderão encontrar na avaliação um excelente modo de aperfeiçoamento e de melhoria, desde que lhe reconheçam utilidade e fiabilidade pois a finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é colocá-la ao serviço dos valores educativos e das pessoas que mais dela necessitam (Guerra, 2002), uma vez que a questão principal da avaliação “não é manusear com precisão instrumentos de medida, mas sim dirigir um processo complexo que contribua para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham” (Guerra, 2003, p.28). De acordo com esta perspectiva, qualquer processo de avaliação, nomeadamente a ADD, deve assumir-se como “um catalisador do debate, do diálogo, da discussão, implicando a participação, o envolvimento e a responsabilização de todos na prossecução dos objetivos e propósitos de melhoria e de aprendizagem” (Machado, 2013, p.81), pois só assim poderemos desenvolver um processo de ADD, que a todos implique e a todos dê respostas no âmbito da sua valorização e crescimento profissional.

A.2 – Pertinência e uso dos documentos da ADD

No Quadro 46 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Pertinência e uso dos documentos da ADD” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 46: Caracterização do atual modelo: Pertinência e uso dos documentos da ADD

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Pertinência e uso dos documentos da ADD	De aplicação universal	2	1	0	3
	Vagos e abertos	3	0	2	5
	De difícil preenchimento	1	0	0	1
	De preenchimento solitário	2	3	1	6
	Sem validade pedagógica	2	2	3	7
	Total (por sujeito)	10	6	6	22

Relativamente à subcategoria em análise constata-se que a maioria dos professores, independentemente da função que exerceram no processo de ADD, consideram que os documentos que a regem não apresentam validade pedagógica e são preenchidos de forma solitária. No tocante à sua objetividade e dificuldade no seu preenchimento, as respostas dividem-se, mas a maioria dos participantes refere que o processo não apresenta dificuldades de maior. Analisando a quantificação dos indicadores por sujeito, naturalmente por se reportarem aos seus documentos de avaliação, que são de carácter interno e com alguma subjetividade implícita, uma vez que são elaborados por cada organização educativa. Os avaliadores externos e avaliados utilizam documentos normalizados e da responsabilidade do ME, pelo que têm outra percepção no referente a esta problemática. A este propósito destacamos as afirmações dos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1, Av.E.2, Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- (...) muito vagos e abertos, falta-lhes objetividade, ou seja, ... não permitem uma articulação correta e direta entre os dados retirados do relatório de auto-avaliação, o preenchimento dessas grelhas e depois a atribuição de uma nota em cada dimensão em avaliação. Av.I.1
- (...) no atual modelo o avaliador interno como é o meu caso é um mero administrativo...preenche papelada de acordo com o que está estabelecido é só para uma minoria... não tenho dificuldade em preencher pois já não observo aulas quem o faz é o avaliador externo.Av.I.4
- (...) foi um processo supervisionado e acompanhado pelo que não tive dificuldade em preencher as grelhas... aqui está o que realmente deve ser feito em qualquer processo avaliativo, ou seja, receber formação de qualidade e por quem o quer fazer e está habilitado...é importante querer ser. Av.E.1
- (...) tivemos uma formação de qualidade que nos ajudou e muito quando fomos para o terreno...as grelhas já vêm formatadas para...a verificação com a conformidade legal e a atribuição de uma nota num processo fechado e sem qualquer tipo de contributo para a melhoria. Quanto mais fechado e redutor for o processo melhor pois assim reduz os recursos...é uma grelha fechada, estanque e sumativa em que se só se observa o que eles querem e como querem. Av.E.2

- (...) a sua aplicação é a negação de tudo o que deve ser um processo de avaliação para a melhoria do professor e das suas práticas. Considero que houve uma melhoria nos documentos porque foram normalizados e simplificados. Não concordo é com o processo. Av.E.3
- (...) foram trabalhados e explorados de forma muito aprofundada e objetivando aquilo que iríamos fazer no terreno... É observar as evidências em duas aulas e debitá-las nas grelhas!... é mais justo e válido existirem grelhas iguais para todos. Av.E.4
- Não houve nenhuma preocupação em termos de escola e do coordenador de me perguntarem se eu os conhecia e eu também não me interessei! Av.1
- As grelhas são muito subjetivas e não têm abertura para serem interpretadas e adaptadas a cada contexto educativo e grupo turma...Tentei perceber o que seria alvo de avaliação mas aí percebi mais uma vez a subjetividade a que iria estar sujeito. Av.2
- Fui para o processo porque era abrangida ... Nunca, a nível de escola, tive apoio e acompanhamento por parte do meu avaliador interno. Foi um processo meramente administrativo... Av.3
- Cada avaliado fica entregue a si mesmo...só analisa e interpreta os normativos e grelhas se assim o entender. É um trabalho, para quem o quiser fazer, solitário e individual...as grelhas para a avaliação externa estão muito bem feitas e são claras, funcionais e objetivas... serem iguais para todo o país e publicadas... é mais justo e transparente o processo. Todo o resto do processo... não foi feito com a minha presença ou contributo. Av.4

Pelo exposto anteriormente, verificamos que existe um longo caminho a fazer no âmbito da operacionalização do processo de ADD... Até ao momento, na opinião dos entrevistados, verificou-se uma simplificação do processo, a tentativa de se construírem grelhas mais simples e unificadoras do processo de observação de aulas ficando muito aquém do necessário processo de monitorização e de acompanhamento do professor em avaliação.

A.3 – Implementação da ADD no Agrupamento

No Quadro 47 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Implementação da ADD no Agrupamento”, e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 47: Caracterização do atual modelo: Implementação da ADD no Agrupamento

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Implementação da ADD no Agrupamento	Processo meramente burocrático e processual	2	4	3	9
	Limita-se à leitura do relatório de autoavaliação	4	0	0	4
	Falta de investimento no processo de ADD	4	4	3	11
	Sem envolvimento dos professores	1	2	4	7
	A ADD está parada	3	3	1	7
	Total (por sujeito)	14	13	11	38

No atinente à subcategoria “Implementação da ADD no Agrupamento” a quase totalidade dos inquiridos refere que não houve investimento, no seu Agrupamento, no processo de ADD, uma vez que consideram que o processo “está parado” e confinado a uma pequena franja de docentes, que são “obrigados” a requerer a observação de aulas de acordo com a Lei vigente. Todos os professores avaliados salientam que não foram envolvidos no seu processo de avaliação de desempenho. Por sua vez, os avaliadores internos consideram que a sua ação avaliativa, se reduz, para a generalidade dos professores que coordenam, à leitura do seu relatório de autoavaliação. Relativamente a esta temática, destacamos as afirmações dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.3 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.3 e Av.4).

- Apenas se está a fazer o que é mesmo exigido pela tutela. Dar uma nota aos colegas que a Lei exige. Os outros professores entregam os relatórios de auto-avaliação. É um processo meramente burocrático e processual que se limita ao preenchimento de papéis. Cada um fica entregue a si próprio. Av.I.1
- A ADD está parada. Apenas se avalia os contratados e os professores que estão no 2º e 4º escalões e porque a tutela assim o exige. Av.I.3
- (...) reduz à apresentação de um relatório de autoavaliação onde se faz a autopromoção de cada professor...e para já fica na gaveta pois ninguém os lê pois não existe progressão na carreira... A exceção são os colegas que estão no 2º e 4º escalões que têm que ter aulas assistidas... Av. I.4
- Falta investimento...é essa a palavra que me ocorre, talvez porque não lhe reconheçam validade e contributo para a melhoria. Av. E.1
- Não há um empenhamento...desde o Diretor ao simples professor...a avaliação para a maioria dos professores reduz-se à produção do relatório de autoavaliação que apenas traduz o olhar de quem o redige... não há validação nem acompanhamento do processo! Av.E.4
- (...) só se verifica para uma minoria de professores, ou seja os do 2º e 4º escalões. Todos os outros...limitam-se a fazer o seu autoelogio, na produção do relatório de autoavaliação... Este

relatório não é lido e avaliado por ninguém uma vez que não há necessidade de avaliar os professores...logo continuamos a funcionar como meros administrativos... Av.3

- Ninguém reconhece benefícios ao atual modelo, logo não há investimento...começando pela Direção. AV.4

De um modo geral, quando se prescrevem e impõem às escolas e aos seus profissionais, práticas docentes e sistemas de avaliação estandardizados, pouco ou nada sensíveis aos contextos e à necessidade de uma inteligência crítica dos professores, o êxito e os contributos das políticas educativas e/ou avaliativas estão comprometidos, bem como a autonomia e o estatuto dos professores (Esteves, 2002).

Em muitos casos, as escolas, por decisões próprias ou por imposições legais, implementam processos ditos de inovação e/ou de avaliação acompanhados por processos burocráticos longos e minuciosos. Estes processos implicam o preenchimento sistemático de impressos e relatórios que se traduzem prioritariamente a opinião individual de quem os elabora, pelo que neste quadro, a avaliação é igualmente burocratizada e a recolha de dados e a sua interpretação seguirão as orientações da tutela, apresentando dificuldades em dar resposta às necessidades contextualizadas em cada unidade orgânica (Martins, Caldeira & Costa, 2010). Pelo exposto, a evolução da ADD implicará desenvolver e implementar nas escolas sistemas avaliativos com sentido e validade para os professores e que contribuam para a sua motivação, criando-lhes expectativas, e permitindo ultrapassar problemas. Importa que os professores percecionem que “a avaliação deve pressupor uma transparência e uma imparcialidade” (Madureira, 2004, p.33), uma vez que não se trata de avaliar por avaliar mas sim saber “reflectir sobre as estratégias da avaliação e estar disponível para as modificar sempre que isso se justifique” (Guerra, 2003, p.36).

B – Posicionamento face ao atual modelo

A categoria designada por “Posicionamento fase ao atual modelo” integra as seguintes subcategorias: “Pontos fortes do modelo” e “Pontos fracos do modelo” a seguir apresentadas nos Quadros 48 e 49.

B.1 – Pontos fortes do modelo

No Quadro 48 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Pontos fortes do modelo” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 48: Posicionamento face ao atual modelo: Pontos fortes do modelo

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Pontos fortes do modelo	Não existem	4	4	4	12
	Existência do avaliador externo	2	1	0	3
	Total (por sujeito)	6	5	4	15

No que concerne à subcategoria “Pontos fortes do modelo” a totalidade dos entrevistados refere que o atual modelo de ADD não apresenta pontos fortes.

Uma minoria de professores destaca a pertinência e validade da existência do avaliador externo, a saber: “*Pontos fortes é existir um avaliador externo, pois acho que é muito importante esta figura desde que bem preparado e também o facto de se utilizar documentos normalizados*” (Av.E.3), enquanto o Av.I.3 refere que “*(...) o facto de se caminhar para a qualificação e preparação dos avaliadores externos. Ainda não é totalmente assim mas houve essa preocupação.*”

B.2 – Pontos fracos do modelo

No Quadro 49 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Pontos fracos do modelo” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 49: Posicionamento face ao atual modelo: Pontos fracos do modelo

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Pontos fracos do modelo	Inexistência de acompanhamento do professor	4	4	4	12
	Não contribui para a melhoria do desempenho	4	4	3	11
	Observação de aulas só para alguns professores	2	3	2	7
	Existência de cotas	1	2	2	5
	Não traduz o desempenho do professor	4	4	3	11
	Inspetivo e penalizante	3	3	4	10
	Total (por sujeito)	18	20	18	56

No atinente à subcategoria “Pontos fracos do modelo”, os inquiridos, independentemente da função que exercem no âmbito da ADD, apresentam de forma clara e inequívoca os aspetos, que no seu entender, estão na sustentação desta visão negativista do atual modelo de ADD. Destacam-se, pela confluência de respostas, o facto de o mesmo não traduzir o desempenho dos professores, não permitir o acompanhamento e a melhoria da atividade docente, uma vez que está confinado a um processo essencialmente inspetivo e penalizante. Apresentamos, de seguida, algumas das afirmações dos avaliadores internos (Av.I.2 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1, Av.E.2 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.2, Av.3 e Av.4), as quais permitem sustentar e compreender estas constatações.

- (...) é um modelo que em nada contribui para o desenvolvimento dos professores, pois ninguém pode melhorar se não for acompanhado ao longo do processo. É um processo vazio e sem sentido. O pendor formativo da avaliação está-se a perder a favor do pendor sumativo e punitivo. Av. I.2
- (...) destaco o facto de não existir acompanhamento, diálogo e feedback ao avaliado sobre o seu desempenho. Av.I.4
- (...) é um modelo inspetivo, penalizante, redutor e fechado pois cada interlocutor trabalha individualmente. Não existe qualquer tipo de carácter formativo seja quando existem aulas assistidas seja quando há apenas uma avaliação interna. Neste último caso entregam-se os relatórios de auto-avaliação e são arquivados. Só se leem aqueles que o sistema obriga pois tem-se que dar uma nota. Os outros...serão lidos um dia quando existir a progressão...cá está, o processo está “colado” apenas há progressão na carreira e não há melhoria dos professores. Não há contacto e diálogo entre avaliadores e entre avaliadores e avaliado. Então pergunto, para que serve? Onde está o meu contributo para a melhoria do colega? Como é que o meu avaliado sabe o que está a fazer bem e o que deve melhorar se não posso falar com ele sobre as minhas observações? Av.E.1

- (...) é um modelo redutor e discriminatório, pois é só para uma minoria de professores...pergunto o porquê de serem os do 2º e 4º escalões? Não entendo...só estes é que têm que ser seriados? Sim, porque este processo é apenas para reduzir a progressão na carreira...Av.E.2
- Não contemplar o diálogo e a partilha de opiniões entre avaliadores e avaliados, bem como não contemplar um processo de acompanhamento. Serem apenas dois momentos estanques em que o avaliador vê aquilo que “construíram” para a sua presença na aula...processo frio e meramente sumativo e com repercussões na subida na carreira. Senão repare-se: Vieram observar as minhas aulas e o que é que acharam? O que é que correu bem? O que tenho que alterar? Penso que é uma frustração para o avaliado e para mim avaliador foi um grande constrangimento...Av. E.4
- (...) desgaste de energias de forma inútil, desmotivação o que provoca desânimo e falta de investimento na carreira, logo os alunos serão os mais prejudicados, queiramos ou não. Av.2
- Sem existir um processo credível e competente de acompanhamento do professor ninguém melhora e evolui. Av.3
- Ser um modelo em que só está em causa uma nota e com grandes efeitos na progressão. Existirem cotas...Ser um modelo que promove a encenação e o “fazer de conta” pois todos querem obter a melhor avaliação possível para progredirem... Av.4

Segundo Guerra (2003) a avaliação deverá ser um processo que a todos envolve e a todos diz respeito, bem como deverá potencializar o debate entre todos (de forma lógica e sensata), no sentido de contribuir para a formação dos profissionais e para a melhoria das práticas que estes desenvolvem. Toda esta ação “pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e da sua melhoria” (p.20), uma vez que “as decisões de mudança têm que decorrer da compreensão alcançada através da avaliação. A finalidade fundamental da avaliação consiste em conseguir a melhoria da qualidade através do conhecimento que com ela se produz” (p.64). Ora se continuarmos a insistir na implementação de um processo de ADD estanque, hermético, potencializador do individualismo e da seriação, os seus efeitos para a mudança e melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas e seus profissionais ficará muito aquém do espectável e do desejado.

A este propósito, Guerra (2003) salienta que quando existe uma avaliação não solicitada pelos seus protagonistas é possível existirem algumas reações negativas pois os “(...) os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige” (p.25). Caberá a todos com responsabilidades a nível da educação investir na construção e implementação de um processo de ADD que seja ele próprio aberto, dinâmico e promotor do acompanhamento

e da promoção da melhoria contínua do desempenho profissional, uma vez que o “conceito de avaliação é estratégico para o desenvolvimento de todo o processo educativo, quer se trate das aprendizagens, quer do desempenho dos professores, quer, ainda da avaliação das escolas” (Coelho & Rodrigues, 2008, p.8).

Por último, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos para o bloco 1. Este quadro resultou do agrupamento em categorias, subcategorias e à quantificação dos indicadores abrangendo os avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados, conforme se apresenta no quadro 50

Quadro 50: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 1

Bloco 1	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av.Ex	Aval.
Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	Caraterização do atual modelo	Percepções sobre o atual modelo de ADD	Necessidade de ADD	4	4	1
			Falta de validade do atual modelo de ADD	0	0	0
			Redutor, traduz-se numa classificação	2	4	4
		Pertinência e uso dos documentos da ADD	De aplicação universal	2	1	0
			Vagos e abertos	3	0	2
			De difícil preenchimento	1	0	0
			De preenchimento solitário	2	3	1
			Sem validade pedagógica	2	2	3
		Implementação da ADD no Agrupamento	Processo meramente burocrático e processual	2	4	3
			Limita-se à leitura do relatório de autoavaliação	4	0	0
			Falta de investimento no processo de ADD	4	4	3
			Sem envolvimento dos professores	1	2	4
			A ADD está parada	3	3	1
		Posicionamento face ao atual modelo	Pontos fortes do modelo	Não existem	4	4
	Existência do avaliador externo			2	1	0
	Pontos fracos do modelo		Inexistência de acompanhamento do professor	4	4	4
			Não contribui para a melhoria do desempenho	4	4	3
			Observação de aulas só para alguns professores	2	3	2
			Existência de cotas	1	2	2
			Não traduz o desempenho do professor	4	4	3
			Inspetivo e penalizante	3	3	4

Como se pode constatar através do Quadro 50, a subcategoria com maior número de indicadores é Pontos fracos do modelo, com 56, seguida da subcategoria Implementação da ADD no Agrupamento, com 38, Pertinência e uso dos documentos da ADD, com 21, e das subcategorias Percepções sobre o atual modelo de ADD e Pontos fortes do modelo, com 19 e 15, respetivamente. Todos os participantes consideram que

é necessário existir a ADD, mas não reconhecem, no atual modelo, validade pedagógica e contributo para a melhoria. Defendem que se trata de um modelo meramente burocrático e processual, apenas para alguns professores, e que se traduz basicamente na atribuição de uma classificação. Por outro lado, as escolas não o validam.

Bloco temático 2 – Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional

Relativamente a este bloco temático “Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional” apresenta-se de seguida os quadros, para cada das categorias: A - “Conceito de desenvolvimento profissional”, B - “Razões da ausência de impacto do atual modelo de ADD/caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto” e C - “Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional”, que nos permitirão uma leitura global de cada uma das subcategorias elencadas (A.1; B.1, B.2, B.3 e C.1, C.2) e indicadores.

A – Conceito de desenvolvimento profissional

A categoria designada por “Conceito de desenvolvimento profissional” é composta pela subcategoria “Conceções” a seguir apresentada no Quadro 48.

A.1 – Conceções

Pelo exposto anteriormente no Quadro 51 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Conceções” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 51: Conceito de desenvolvimento profissional: Conceções

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Conceções	Partilha e trabalho colaborativo entre profes.	3	3	2	8
	Formação contínua	3	4	3	10
	Atualização permanente	1	2	4	7
	Autoaprendizagem	2	3	3	8
	Total (por sujeito)	9	12	12	33

Relativamente à subcategoria “Conceções” de desenvolvimento profissional os inquiridos consideram que este se desenvolve ao longo da vida, através da autoaprendizagem, atualização de conhecimentos e nesse sentido a formação contínua poderá constituir-se como um forte contributo. Para tal, deve ser percecionada e contextualizada aos desafios da escola atual e às várias dimensões a que o professor é chamado a dar resposta no exercício da sua atividade profissional, que ultrapassa em muitos casos, a vertente curricular e a aprendizagem dos seus alunos (ser válida e com reflexos na prática docente). Por último e, não menos importante, referem que a partilha e o trabalho colaborativo entre docentes constituiu-se como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Apresentamos, de seguida, algumas das opiniões proferidas pelos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.2), avaliadores externos (Av.E.3 e Av.E.4) e professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3), as quais permitem sustentar e compreender a sua posição relativamente ao assunto em estudo.

- (...) atualização permanente do seu conhecimento e adaptação às novas exigências dos alunos, currículos ou outras. Av.I.1
- (...) é um desenvolvimento multifacetado e com várias fontes de informação e formação preferencialmente vividas com os pares. AV.I.2
- (...) deve ter duas vertentes que são o investimento pessoal que se faz na atualização científica e preparação de aulas e a formação que se faz para se melhorar o nosso desempenho e crescer como profissional. Eu, pessoalmente, cresci muito com a formação que fiz... Av.E.3
- É a capacidade de irmos refletindo ao longo do tempo sobre as nossas práticas de irmos percebendo o que podemos fazer melhor, bem como perceber as nossas potencialidades e coloca-las ao serviço da nossa comunidade educativa, nomeadamente desenvolvendo ou colaborando em várias atividades e/ou projetos. Por outro lado ir dando conta das nossas necessidades de formação para melhorar ou para aprofundar esta ou aquela área que nos sentimos mais “fragilizadas”. Av.E.4
- (...) atualização do conhecimento e pode ser feito através de um trabalho solitário de pesquisa e de tratamento de informação, de produção de documentos mas também através da formação, da partilha de opiniões com os colegas, do trabalho formal e informal com os pares, entre outros...atualizar os nossos conhecimentos e métodos de trabalho... Av.1
- (...) deve ser feito ao longo de toda a carreira... Para tal a formação é também um pilar determinante para esse desenvolvimento, no entanto creio que a maioria da formação está descontextualizada e os professores frequentam-na porque precisam dos créditos. Não trás uma mais-valia para o seu trabalho diário com os alunos logo é estanque e redutora. Av.2
- (...) capacidade de o professor se ir atualizando e adaptando às novas necessidades da escola...bem como na parte de acompanhamento e de dar resposta às necessidades de aprendizagem e de relação interpessoal com os nossos alunos...também tem outra vertente que se faz também ao longo da vida

mas em contexto escolar, trocando ideias, pontos de vista e experiências pedagógicas com os pares. Nem sempre esta vertente é valorizada e desenvolvida nas escolas. Av.3

B – Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto

A categoria designada por “ Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto” integra as seguintes subcategorias: “Na prática docente”, “No desenvolvimento profissional” e “Na organização educativa”, a seguir apresentadas nos Quadros 52, 53 e 54.

B.1 – Na prática docente

No Quadro 52 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Na prática docente” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 52: Caraterísticas do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: Na prática docente

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Na prática docente	Não existe retorno de informação	4	4	4	12
	É fechado e redutor	2	4	3	9
	Pouco contacto entre avaliador e avaliado	2	4	4	10
	Total (por sujeito)	8	12	11	31

No tocante à subcategoria “Na prática docente” os professores consideram que o atual modelo de ADD não tem impacto na prática docente uma vez que se trata de um modelo fechado e redutor, não se verificando o retorno da informação recolhida aquando da observação de aulas e/ou leitura do relatório de autoavaliação.

Apresentamos, de seguida, algumas das opiniões verbalizadas pelos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.3), avaliadores externos (Av.E.2 e Av.E.3) e professores avaliados (Av.2 e Av.4), as quais permitem sustentar e compreender a sua posição relativamente a esta temática.

- (...) não permite nenhum tipo de melhoria, pois não existe qualquer tipo de contacto entre avaliador e avaliado, limitamo-nos a preencher os formulários. Av.I.1
- Eu como avaliadora interna avalio professores que mal conheço pois estão a trabalhar noutra escola. Limito-me a ler o seu relatório, a acreditar no que lá está escrito e a traduzir essa minha percepção numa nota. Ora isto vale zero em termos de melhoria. Mas é o que o sistema obriga. Av.I.2
- Contribui para o isolamento, a competitividade, a injustiça e o mal-estar no seio das escolas. Av.I.3
- A melhoria da prática docente exigia uma postura colaborativa e formativa com quem acompanhamos e avaliamos. Av.E.2
- Eu até me atrevo a dizer que os professores avaliados partem para o processo descrentes pois sabem que o mesmo não vai acrescentar nada ao seu desempenho pois o processo é fechado e redutor. Av.E.3
- (...) não há feedback do desempenho do professor avaliado...é um processo fechado e sem qualquer tipo de dialogicidade entre avaliadores e avaliado...Av.2
- Nada sei do que foi observado pelo avaliador externo que esteve na minha sala de aula. Ele entrou, observou, vi que fez muitos registos num caderno que levava e saiu... Av.4

B.2 – No desenvolvimento profissional

No Quadro 53 apresentam-se os indicadores da subcategoria “No desenvolvimento profissional” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 53: Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: No desenvolvimento profissional

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
No desenvolvimento profissional	Inexistência de <i>feedback</i> do trabalho desenvolvido	2	4	4	10
	Inexistência de supervisão	2	2	0	4
	Inexistência de acompanhamento.	4	3	4	11
	Total (por sujeito)	8	9	8	25

No que concerne à subcategoria “No desenvolvimento profissional” no âmbito do atual modelo de ADD, somos mais uma vez confrontados, através dos vários discursos, que o modelo vigente pouco contribui para o desenvolvimento profissional uma vez que é um processo onde não existe o acompanhamento e o fornecimento do *feedback* do trabalho desenvolvido aos professores em avaliação. Este último aspeto é corroborado por todos os avaliadores externos e avaliados o que vem reforçar a opinião

de que a dimensão formativa, de apoio e de fornecimento do *feedback* ao avaliado sujeito a observação de aulas não são contempladas e implementadas no modelo vigente. Alguns dos participantes referem que se trata de um processo “fechado sobre si próprio” não existindo a implementação de práticas supervisivas, que no seu entender permitiriam acompanhar e melhorar a prática letiva.

Apresentamos, de seguida, algumas das opiniões dos participantes, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.3), avaliadores externos (Av.E.1 e Av.E.3) e professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.4), as quais permitem sustentar e compreender a sua posição relativamente a esta temática.

- (...) são sempre preparadas com outro empenho e fazendo coisas que deem nas vistas, que diariamente não se faz e portanto não contribui para o desenvolvimento profissional. Av.I.1
- (...) não permite qualquer tipo de acompanhamento e de contacto entre avaliadores e avaliados. Não existe nenhum tipo de supervisão e de encontros de trabalho entre avaliadores e avaliado. Av.I.2
- Para promover o desenvolvimento tem que existir acompanhamento e momentos de avaliação conjunta do que foi observado. Av.I.3
- (...) para que exista melhoria das práticas e portanto desenvolvimento profissional é necessário investimento, acompanhamento, supervisão, observação para todos e nada disso é contemplado no atual modelo. Av.E.1
- De forma alguma pois ninguém melhora por decreto e...não há diálogo e acompanhamento do avaliado logo o seu contributo para o desenvolvimento profissional é zero. Ninguém pode melhorar se não souber o que faz mal ou o que pode alterar para ser mais perceptível para os alunos. Av.E.3
- Não, pois reduz-se a duas observações estanques e fechadas sobre si mesmas. O modelo atual só cria ansiedade, revolta e o “vale tudo” para se obter uma boa classificação e progredir. Av.1
- (...) só contribui para o desgaste desnecessário dos professores...os professores fecharam-se sobre si próprios e estão sempre receosos do que virá aí sobre a avaliação pois consideram-na como um processo desgastante e sem qualquer tipo de benefício para a melhoria do professor. Av.2
- Cria grandes injustiças e o individualismo, pois eu tenho que ser melhor que o meu colega pois não há cotas para todos...só alguns é que têm direito ou melhor precisam de se desenvolver? E os outros? Também não trabalham com os alunos? Porque não necessitam de ser observados em sala de aula? Já atingiram o pleno do seu desenvolvimento profissional? Isso é possível? Av.4

B.3 – Na organização educativa

No Quadro 54 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Na organização educativa” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 54: Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto: Na organização educativa

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Na organização educativa	As Escolas não validam o atual modelo.	4	3	3	10
	Não há investimento por parte das lideranças de topo.	2	3	1	6
	Não há uma cultura de avaliação.	4	3	1	8
	Total (por sujeito)	10	9	5	24

No tocante à subcategoria “Na organização educativa”, constatamos que a grande maioria dos entrevistados considera que a implementação do atual modelo de ADD não teve impacto e reflexos positivos relativamente à melhoria da organização escolar. Tal constatação resulta do facto de as escolas e as suas lideranças de topo não lhe reconhecerem contributos positivos para a organização, continuando assim a não se investir numa cultura de avaliação reformadora e potencializadora da mudança da escola pública. A este propósito destacamos algumas opiniões dos professores que participaram no estudo, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.3), do avaliador externo Av.E.3 e dos professores avaliados (Av.1e Av.3).

- A organização é constituída pelos seus profissionais e estes não validam o atual sistema de avaliação. Além disso sinto que os Diretores não têm valorizado o sistema de avaliação e só fazem aquilo que é mesmo obrigatório e exigido pelo ministério. Av.I.1
- (...) não existe nenhum tipo de investimento e de envolvimento dos diretores, das chefias e dos professores na ADD. Para contribuir para a melhoria da organização esta tem-se que mobilizar e desenvolver de cima para baixo processos de acompanhamento e de partilha entre os professores que promova a melhoria das suas práticas dando resposta às necessidades dos alunos. Tem que existir predisposição para a mudança e investimento nessa mudança. Tem que existir uma cultura de avaliação dentro da organização o que não acontece atualmente na escola pública. Av.I.3

- (...) a organização, começando pelas lideranças, não acredita neste modelo de avaliação logo não o valoriza nem apoia. A avaliação é algo de pontual e periférico logo não se reflete na organização educativa. Av.E.3
- (...) a organização até perde pois existe um clima de insatisfação e de revolta face a este modelo. Os professores deixaram de partilhar pois têm que competir por uma progressão...”cada um por si”. Quem perdeu com isto tudo foram os alunos...é a minha opinião. Av.1
- Ora a se a organização é formada por professores e por alunos e se este processo em nada contribui para a melhoria destes agentes, não pode contribuir para a melhoria da organização. Av.3

Através dos depoimentos dos participantes percebemos que, na sua opinião, o atual modelo de ADD não se tem constituído como um contributo para a organização educativa, com reflexos na prática educativa e no desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos uma vez que não lhe é reconhecido validade pedagógica e contributo para a mudança da organização educativa. Para que existam mudanças educativas é necessário que as escolas e os seus profissionais as validem e compreendam os seus contributos, a nível pessoal e organizacional, tendo por base “não só o contexto sócio-político geral, mas também os seus constrangimentos, os problemas que nela existem, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e as práticas educativas consolidadas” (Formosinho, 2000, p.18). Caso contrário, reduzem-se a meros processos burocráticos e processuais...Nesta linha de raciocínio o mesmo autor salienta que a mudança educativa deverá ser contextualizada a cada realidade educativa, com as suas características específicas e cultura peculiar, envolvendo sempre os seus profissionais e tendo sempre como referencial “os fins, aos quais os meios se devem adequar” (Formosinho, 2000, p.22), pois só assim poderemos afirmar que estamos perante uma *organização apta à aprendizagem* (Barroso, 2005). De facto, Barroso advoga que as organizações educativas têm que saber olhar para o seu interior e, saber aprender, de forma colaborativa e com as experiências e práticas dos outros, uma vez que “ as organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm que ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança (Bolívar, 2000, citado por Barroso, 2005, p.190). Consideramos que é esse o grande desafio com que as escolas e o sistema de ADD se deparam...uma vez que qualquer proposta de mudança de práticas educativa e/ou avaliativas geram resistências, ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas

já estabelecidos na cultura de ensino (Bolívar, 2003). Por sua vez “os propósitos e as metas da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem dentro da escola; é preciso, além disso, revitalizar a paixão do ensino” Hargreaves (1997, citado por Bolívar, 2003, p.55). Nesta linha de raciocínio advoga-se que teremos, num futuro próximo, parar e repensar o que queremos alcançar em termos de política educativa e como poderemos melhorar o nosso processo de ensinar e de ser professor. No nosso entender só se poderá alcançar estes pressupostos através da criação de ambientes supervisivos e de corresponsabilização de todos aqueles que trabalham e constituem a escola uma vez que “a verdadeira missão do professor consiste em ensinar a aprender, mas para ensinar a aprender é necessário aprender a ensinar” (Santos, 1977, p.183).

C – Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional

A categoria designada por “Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional” integra as seguintes subcategorias: “Agentes envolvidos” e “Monitorização do processo” a seguir apresentadas nos Quadros 55 e 56.

C.1 – Agentes envolvidos

No Quadro 55 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Agentes envolvidos” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 55: Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional: Agentes envolvidos

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Agentes envolvidos	Pares internos	0	0	0	0
	Mistos (pares internos e externos)	4	4	4	12
	Total (por sujeito)	4	4	4	12

Analisando os dados referentes à subcategoria “Agentes envolvidos” que melhor poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional, todos os participantes são unânimes em considerar que um modelo misto, constituído por pares internos e externos será mais justo e permitirá a complementaridade de olhares e de informações sobre o ato avaliativo. Mais uma vez os professores envolvidos neste estudo colocam a tónica na formação dos avaliadores (internos e externos) imprescindível, na sua opinião, para a validade e fiabilidade do ato avaliativo. Apresentam-se de seguida algumas das declarações proferidas pelos professores que são objeto do estudo, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.2 e Av.I.3), dos avaliadores externos (Av.E.1 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3).

- O misto uma vez que existe mais que um interlocutor no processo e naturalmente com áreas de formações diferentes. A diversidade de formações e de opiniões vai inevitavelmente enriquecer o processo bem como torná-lo mais justo. O avaliador externo tem um total distanciamento do avaliado o que torna o processo mais justo. Volto a referir que se tem que apostar na formação de qualidade e consequente dos avaliadores. Av.I.2
- Sem dúvida o misto. Pois existem vários olhares, uns com mais distanciamento (o do avaliador externo) outros com outro conhecimento do avaliado (o do avaliador interno) mas os vários saberes e posturas diferentes enriquecem o processo de ADD. Tem que ser um processo acompanhado e de aprendizagem em que os avaliadores têm que ter formação e investirem nessa atividade. Têm que ser avaliadores porque querem e não porque o sistema os obriga tal como me acontece a mim. Av.I.3
- O debate e a troca de opiniões será mais rico e reflexivo pelo que potencializará o desenvolvimento profissional não só do avaliado mas também dos avaliadores. Av.E.1
- O misto pois tem o distanciamento da tal pessoa que vem observar e é totalmente imparcial... Depois dever-se-ia conjugar esse olhar externo com o olhar interno em reuniões conjuntas com o avaliador interno (que tem outro conhecimento do avaliado)...a diversidade de olhares resultava numa avaliação mais fidedigna e válida para o avaliado. Av.E.4
- (...) misto sem dúvida pois existe mais que uma pessoa a analisar o trabalho do avaliado... dialogando chegam, com toda a certeza, a um veredito mais justo, sustentado e válido. O importante é que um deles seja da minha área, isso é fundamental e que ambos tenham formação e prática de avaliar. A avaliação não pode ser para “amadores” tem que ser para quem quer e sabe! Só assim podemos falar em desenvolvimento profissional! Não se pode avaliar por avaliar... Av.1
- O misto para haver simultaneamente, um avaliador que apresenta um distanciamento e um desconhecimento da pessoa que vai avaliar, torna-o mais isento e por outro lado um avaliador interno que conhece intrinsecamente a especificidade e os constrangimentos da organização o que pode contribuir para contextualizar a observação de aula que está a ocorrer...tem que ser sempre um processo de partilha e de diálogo entre todos os intervenientes. Av.2

- O misto...dois olhares diferentes e com conhecimentos diferentes do avaliado contribuem para a riqueza do processo avaliativo. O que é importante são as qualidades pessoais, humanas, éticas e de formação na área da avaliação dos seus intervenientes. Penso que uma das grandes apostas é investir na formação de quem executa esta tarefa...senão é apenas cumprir calendário sem nenhum contributo para a melhoria e para o desenvolvimento. Ser também um processo mais longo, dialogado e de acompanhamento. É necessário tempo e acompanhamento do professor para se alterar as práticas e se melhorar. Av.3

C.2 – Monitorização do processo

No Quadro 56 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Monitorização do processo” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 56: Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional: Monitorização do processo

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Monitorização do processo	Trabalho colaborativo	4	4	4	12
	Ciclo de observação de aulas	3	4	3	10
	Fornecimento do <i>feedback</i> do desempenho	4	3	3	10
	Valorização da componente formativa e de acompanhamento	3	4	4	11
	Formação especializada dos avaliadores	2	4	4	10
	Total (por sujeito)	16	19	18	53

Da análise dos dados recolhidos relativamente à subcategoria “Monitorização do processo”, no que concerne às alterações que deveriam ser incorporadas no atual modelo de ADD, no sentido de lhe dar validade e contributo para a melhoria, todos os inquiridos elegem o trabalho colaborativo como preponderante para a mudança do atual sistema avaliativo. A par deste requisito elencam o acompanhamento e o fornecimento do *feedback* ao professor em avaliação o que requer que o processo seja sujeito a um ciclo de observações por profissionais preparados tecnicamente e cientificamente em todas as dimensões a que são chamadas a proferir juízo de valor. Apresentam-se de imediato alguns extratos das suas opiniões de alguns dos participantes nomeadamente

dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.2 e Av.E.3) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- (...) equipas mistas onde o Coordenador estivesse presente e pudesse trabalhar de forma articulada e colaborativa com os outros elementos, digo avaliado e avaliador externo...Penso que o coordenador deveria estar presente nas aulas observadas mas com uma função diferente, do avaliador externo, ou seja, como observador e com carácter formativo...Penso que se existir um trabalho rigoroso, válido, credível e prolongado no tempo pode existir melhoria, ela aparece naturalmente e os professores perceberão que beneficiam se existir troca de ideias e colaboração. Av.I.1
- Valorizar a parte formativa e de acompanhamento. Sem existir um processo que é discutido, sujeito a avaliação formativa e dialogado não pode existir melhoria. Além disso os professores têm que perceber os contributos a nível pessoal que o trabalho colaborativo proporciona. Atualmente é ao contrário. As boas práticas são cada vez menos partilhadas...uma vez que todos lutam por uma progressão na carreira... Teríamos que ir buscar ao modelo anterior o que ele tinha de válido ou seja as reuniões de pré-observação e pós-observação e melhorar o processo bem como ser um processo de acompanhamento que se prolongava ao longo de toda a carreira. Têm que existir momentos antes e após as observações de aula em que se trocam opiniões sobre o que vai acontecer ou sobre o que se observou. Av.I.2
- Ser um modelo desenvolvido por pessoas credíveis e preparadas para o efeito e ser um modelo construído e implementado segundo a vertente do trabalho colaborativo, da transmissão do feedback ao avaliado, do acompanhamento e avaliação do processo ao longo da sua implementação e não se reduzir a uma nota final fria e sem diálogo entre os intervenientes no processo...destaco a preparação e seriação de quem é a equipa que desenvolve a ADD e ser um processo de acompanhamento e apoio ao avaliado. Para tal era necessário existirem momentos de diálogo e de acompanhamento do avaliado, bem como dar o feedback do seu desempenho para assim poder melhorar ou retificar a sua prestação. Só assim poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Av.I.4
- Tem que fazer sentido e ser credível o que dizem os avaliadores logo têm que ser um grupo de especialistas muito bem formado e que saiba fundamentar as suas opiniões e decisões avaliativas...Ser um processo em que se acompanhe o professor em toda a sua atividade profissional através do diálogo, da partilha de opiniões e de experiências pedagógicas e da observação de aulas de forma colaborativa e não inspetiva. Av. E.2
- (...) ninguém melhora por decreto e neste modelo não há diálogo e acompanhamento do avaliado logo o seu contributo para o desenvolvimento profissional é zero. Av.E.3
- (...) temos que ter na nossa aula pessoas com reconhecida competência, idoneidade e formação...Tem que ser um modelo mais de acompanhamento, igual para todos os professores pois todos os professores necessitam de melhorar e de renovar/atualizar as suas práticas às novas exigências do ensino...Para promover o desenvolvimento profissional não basta ser coordenador ou relator tem que investir nessa área. Av.1
- (...) defendo que a ADD não deve ser feita pelos pares mas sim por uma entidade capaz, totalmente externa à escola e com formação rigorosa e credível para o exercício dessa função. Por exemplo o

ministério da educação criar equipas técnicas e pluridisciplinares, devidamente formadas para o desempenho dessa função e que trabalhariam diretamente com as lideranças das escolas. Essas equipas deveriam trabalhar em parceria com os Agrupamentos e estes perceberem o que lhes é exigido. Assim, existiria um distanciamento das escolas, mas ao mesmo tempo este processo deveria ser sistemático, de acompanhamento, de articulação e de avaliação de todo o desempenho do Agrupamento e dos professores os quais teriam o feedback do seu desempenho. Não acredito na avaliação por pares...é subjetiva e parcial. Av.2

- (...) que era necessário era o avaliador interno vir de espírito aberto e saber observar e dialogar de forma construtiva sobre essa observação. Isto requer formação a nível pessoal e profissional, o que nem sempre é verdade... Há muitas pessoas que têm grande resistência a serem avaliadas e muitas vezes têm grandes anticorpos relativamente aos seus pares avaliadores internos. Porque não lhe reconhecem competências acrescidas para o desempenho dessa função, porque sabem que não é imparcial... pois não há a cultura de observação formativa e de colaboração. Av.3
- (...) é fundamental que os avaliadores tenham formação especializada e permanente na área da avaliação. Sejam credíveis e reconhecidos como competentes por todos os professores. Assim, haveria outra postura, objetividade e validade... os dois olhares aferiam o processo com mais qualidade e imparcialidade... existissem reuniões antes e depois de cada aula observada, ser um processo mais continuado no tempo, ser sujeito a um acompanhamento por parte do coordenador e existirem os tais momentos de troca de experiências com os colegas do grupo disciplinar. Av.4

Por último, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos para o bloco 2. Este quadro resultou do agrupamento em categorias, subcategorias e à quantificação dos indicadores abrangendo os avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados, conforme se apresenta no quadro 57.

Quadro 57: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 2

Bloco 2	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext	Aval.
Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional	Conceito de desenvolvimento profissional	Conceções	Partilha e trabalho colaborativo entre professores	3	3	2
			Formação contínua	3	4	3
			Atualização permanente	1	2	4
			Autoaprendizagem	2	3	3
	Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto	Na prática docente	Não existe retorno de informação	4	4	4
			É fechado e redutor	2	4	3
			Pouco contacto entre avaliador e avaliado	2	4	4
		No desenvolvimento profissional	Inexistência de <i>feedback</i> do trabalho desenvolvido	2	4	4
			Inexistência de supervisão	2	2	0
			Inexistência de acompanhamento	4	3	4
		Na organização educativa	As Escolas não validam o atual modelo	4	3	3
			Não há investimento por parte das lideranças de topo	2	3	1
			Não há uma cultura de avaliação	4	3	1
		Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e organizacional	Agentes envolvidos	Pares internos	0	0
	Misto (pares internos e externos)			4	4	4
	Monitorização do processo		Trabalho colaborativo	4	4	4
			Ciclo de observação de aulas	3	4	3
			Fornecimento do <i>feedback</i> do desempenho	4	3	3
			Valorização da componente formativa e de acompanhamento	3	4	4
			Formação especializada dos avaliadores	2	4	4

Como se pode constatar através do Quadro 57, as subcategorias com maior número de indicadores são “Monitorização do processo”, “Conceções” e “No desenvolvimento profissional” com 53, 33 e 31 respetivamente, seguem-se as subcategorias, “Na organização educativa” e “Na prática docente” com 24 e 21 respetivamente e, por fim, a subcategoria “Agentes envolvidos” com 12 indicadores.

Relativamente a este bloco temático constatámos que os participantes neste estudo consideram que o atual modelo de ADD não contribui para a melhoria da prática docente nem para o desenvolvimento profissional, uma vez que não se consubstancia no acompanhamento, supervisão pedagógica e *feedback* do trabalho realizado pelos professores. As escolas e as suas lideranças não têm investido na ADD, limitando-se a “executar” o que lhes é exigido pela tutela, inferindo-se que não existe uma cultura de avaliação nas organizações educativas.

Uma percentagem significativa de participantes defende a existência de um modelo misto de ADD, realizado por pessoas detentoras de formação especializada. A grande maioria refere que a observação de aulas deveria ser contemplada para todos os professores e constituir-se, ela própria, como um contributo para a melhoria do desempenho do professor e dos resultados dos alunos. Nesta linha de raciocínio a observação de aulas configura-se como um processo que deverá ser implementado de forma supervisiva e colaborativa entre avaliador e avaliado.

Bloco temático 3 – A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

Relativamente ao bloco temático “A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” apresenta-se de seguida os quadros, para cada uma das categorias: A - “Conceito de supervisão pedagógica” e B - “Práticas de supervisão pedagógica na ADD”, que nos permitirão uma leitura global de cada uma das subcategorias elencadas (A.1; A.2 e A.3 e B.1, B.2, B.3 e B4) e indicadores.

A – Conceito de supervisão pedagógica

A categoria designada por “Conceito de supervisão pedagógica” é caracterizada pelas subcategorias: “Principais características”, “Função” e “Intencionalidade” apresentadas nos Quadros 58, 59 e 60.

A.1 – Principais características

No Quadro 58 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Principais características” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 58: Conceito de supervisão pedagógica: Principais características

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Principais características	Acompanhar o professor na sua atividade profissional	4	4	4	12
	Deve implicar a observação de aulas	2	2	3	7
	Analisar/dialogar sobre o desempenho do professor	1	3	4	8
	Total (por sujeito)	7	9	11	27

Relativamente à subcategoria “Principais características” da supervisão pedagógica constatamos que todos os entrevistados consideram que esta se deve consubstanciar no acompanhamento do professor em toda a sua atividade profissional o que implicará, para a maioria da amostra, o recurso a uma postura colaborativa e dialogante entre todos os agentes educativos. Consideram ainda que a observação de aulas poderá constituir-se como um pilar importante na construção de uma aprendizagem colaborativa e supervisiva entre avaliadores e avaliados. Serão apresentados de seguida alguns depoimentos que alicerçam estas constatações, nomeadamente do avaliador interno (Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1 e Av.E.3) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3).

- (...) acompanhar o professor na sua atividade profissional, ou seja, em todas as dimensões...o que implicaria também a observação de aulas. Av.I.4
- (...) melhoria das práticas ou seja, observar o professor, registar essa observação, dialogar e propor alterações...devem-se desenvolver ciclos supervisivos que constem do acompanhamento, observação de aula, registo, comunicação e nova observação...Av.E.1
- (...) eu acredito e defendo é uma supervisão de partilha de ideias e de trabalho colaborativo entre todos os professores de um dado grupo disciplinar/equipa de trabalho. Em que as pessoas se sentem à vontade, participam e verbalizam as duas dificuldades ou o que correu mal sempre numa perspectiva de comunicação e trabalho de equipa para se melhorar. Supervisionar não é andar a fiscalizadas mas sim sentirem-se apoiados e com à-vontade para dizer eu não sei...eu estou com dificuldade e de forma natural pedir ajuda e colaboração...a sala de aula abre-se naturalmente! Av.E.3
- (...) é observar, acompanhar e analisar com o professor o seu desempenho ao longo do ano analisando a sua atividade de preparação de aulas, envolvimento nas atividades, resultados dos seus alunos, etc. Não tem que existir obrigatoriamente a observação de aulas. Av.1
- (...) significa acompanhamento do professor na sua prática pedagógica.... Com o recurso a pares pedagógicos, por exemplo, deixamos que outro olhar entre na nossa sala de aula e que o contributo de outro colega permita rentabilizar a aula, bem como objetivar mais a aprendizagem. Av.2

- (...) o ponto alto da sua profissão é na sala de aula. Assim terá que ser também observado e supervisionado em sala de aula...um processo essencialmente formativo e de melhoria. Av.3

Podemos inferir através dos testemunhos dos inquiridos sobre o conceito de supervisão que estes o remetem para um “ambiente formativo estimulador” o qual tem como objetivo “apoiar e regular o desenvolvimento através de *feedback*, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balanços, esclarecimentos conceptuais” (Alarcão & Roldão, 2010, p.53). Nesse sentido a profissão docente é perspectivada como uma “profissão do conhecimento” (Marcelo, 2009, p.8), onde o professor, na sua ação educativa é chamado a responder a um quadro conceptual que ultrapassa o conhecimento do conteúdo (Tracy, 2002), englobando também um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 2008, p.65). Nesta linha de raciocínio advoga-se que a supervisão deve ser concebida como “um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional...baseado em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores” (Gonçalves, 2009, p.29), promovendo o crescimento e aprendizagem dos professores ao longo da sua atividade profissional.

Como alguns dos participantes salientaram o processo supervisivo deverá contemplar entre outras ações o recurso à observação de aulas. Nesse sentido a observação de aulas surgirá como mais um espaço privilegiado de reflexão e de aprendizagem colaborativa uma vez que se constituirá como um “processo de apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo grupos de professores na observação, na análise e discussão recíproca de aulas” (Reis, 2011, p.7), transformando-se num momento de “observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implicam uma colaboração estreita entre o observador e o observado” (Alarcão & Tavares, 2003).

A.2 – Função

No Quadro 59 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Função” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 59: Conceito de supervisão pedagógica: Função

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Função	Promover a melhoria do desempenho do professor	4	4	4	12
	Criar hábitos de diálogo/partilha entre professores	2	3	3	8
	Total (por sujeito)	6	7	7	20

No referente à subcategoria “Função” das práticas de supervisão na ADD, todos os inquiridos salientam que as mesmas devem ser contempladas no modelo avaliativo, uma vez que contribuem para a melhoria do desempenho dos professores, permitindo e perspetivando o diálogo e a partilha de saberes e vivências pedagógicas entre os mesmos. São explanadas de seguida algumas dessas considerações, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2, Av.I.3 e Av.I.4), do avaliador externo Av.E.2 e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.4).

- (...) terá que se refletir na melhoria das práticas dos professores o que levará a que os seus alunos obtenham melhores resultados e portanto contribui para o desenvolvimento dos professores e da Escola. Av.I.1
- (...) Se não existir supervisão no meu entender não há formação dos professores, reduz-se a uma ADD meramente sumativa e sem reflexos no desempenho do avaliado. Av.I.2
- (...) deverá dar estabilidade, segurança e tranquilidade ao professor para a sua atividade diária com os alunos bem como ser uma oportunidade de partilhar as suas inseguranças, as suas dúvidas, as suas experiências pedagógicas numa perspetiva de melhoria e de permanente aprendizagem. Av.I.3
- (...) essencialmente de acompanhamento e de troca de experiências pedagógicas no sentido de identificar e disseminar as boas práticas e alterar o que não resulta tão bem. Av.I.4
- (...) contribuir para auto reflexão do professor e para a melhoria do seu desempenho, não de forma solitária e individual mas de forma conjunta e partilhada... terá que ser...consistente e fazer parte da vida diária das escolas. Av.E.2
- (...) melhorar o desempenho do professor e portanto contribuir para a implementação de práticas e métodos de trabalhos com os alunos que os ajude a melhorar o seu sucesso educativo... supervisão pedagógica...esta não pode ser um “faz de conta” mas ser um processo credível e que promova a melhoria. Av.1
- A supervisão pedagógica deverá ter uma estratégia concertada e sentida como “vale a pena” por todos, pois os professores percebem que melhoram o seu desempenho com o recurso a esta prática pedagógica. Entendo que o balizar e as linhas mestras do que se quer com a supervisão pedagógica têm que vir do topo da liderança. Av.2

- (...) uma supervisão continuada no tempo, para todos os professores e feita por quem sabe o que faz e está preparado para essa função. Tem que haver formação, e muitas, para essa função, não basta ser coordenador. Essa supervisão deve ser focalizada na observação de aulas de todos os professores pois é aí que eles desempenham a sua função pedagógica e ao longo de toda a sua vida. Av.4

Pelo exposto anteriormente os participantes corroboram, através das suas opiniões que a supervisão pedagógica deverá ser desenvolvida ao longo de toda a atividade profissional e promover o trabalho colaborativo, que pressupõe que os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança” (Day, 2004, pp.193-194).

A.3 – Intencionalidade

No Quadro 60 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Intencionalidade” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 60: Conceito de supervisão pedagógica: Intencionalidade

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Intencionalidade	Contribuir para o desenvolvimento profissional	3	4	4	11
	Contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos	2	3	3	8
	Contribuir para o desenvolvimento de Escola	3	2	2	7
	Total (por sujeito)	8	9	9	26

No tocante à subcategoria “Intencionalidades” da supervisão pedagógica a quase globalidade da amostra salienta que esta só terá impacto e validade pedagógica se tiver reflexos no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, referem que deve ser implementada de forma sistemática e com qualidade pois só desta forma se poderá repercutir os seus contributos na melhoria dos resultados dos alunos e também

na organização escolar. Apresentam-se de seguida algumas dessas reflexões/pontos de vista dos participantes, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.2), do avaliador externo (Av.E.1) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- (...) deverá ser realizada uma supervisão pedagógica do trabalho desenvolvido pelo professor, nomeadamente ao nível da preparação das aulas, relação do professor com os alunos, forma e metodologia como foram abordados os conteúdos, entre outras. Av.I.1
- A supervisão deverá levar ao desenvolvimento profissional e promover o bem-estar do professor. AV.I.2
- (...) deverá ter a intencionalidade de melhorar o desempenho profissional logo deve acompanhar, orientar, dialogar, avaliar, melhorar, corrigir as práticas do professor em observação. Ou seja deve provocar o desenvolvimento do professor independentemente da sua posição na carreira. Av.E.1
- Tem que existir um fio condutor ou seja a supervisão pedagógica de acompanhamento e de diálogo tem que levar ao desenvolvimento profissional do professor. Daí ter que se fazer uma verdadeira supervisão e por quem sabe...Av.1
- Existir a possibilidade de o professor pensar sobre a sua prática e de melhorar o seu trabalho/desempenho através da troca de opiniões e de pontos de vista com os seus supervisores e/ou avaliadores. Só através da partilha, reflexão e análise construtivista é que o professor pode melhorar ou retificar as suas práticas. Av.2
- Ajudar o professor a sentir que vale a pena mudar, alterar as suas práticas pois assim chega melhor aos seus alunos e estes atingem melhores resultados. A supervisão tem que ser uma prática que favoreça e acompanhe os professores a sua atividade. Av.3
- (...) deverá ser essencialmente formativa e de acompanhamento para que o professor melhore as suas práticas. Av.

B – Práticas de supervisão pedagógica na ADD

A categoria designada por “Práticas de supervisão pedagógica na ADD” é caracterizada pelas subcategorias: “Lugar” nas orientações nos normativo-legais, “Implementação no Agrupamento”, “Caraterísticas/Desenvolvimento do processo” e “Implementação/Valorização das estratégias de supervisão” apresentadas nos Quadros 61, 62 e 63.

B.1 – “Lugar” nas orientações nos normativo-legais

No Quadro 61 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Lugar” nas orientações nos normativo-legais, e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 61: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: “Lugar” nas orientações nos normativo-legais

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
“Lugar” nas orientações nos normativo-legais	Falam claramente em supervisão	3	2	2	7
	Escassos em termos de orientações para a supervisão	1	0	3	4
	Total (por sujeito)	4	2	5	11

No tocante à subcategoria “Lugar” nas orientações nos normativo-legais” no referente a práticas de supervisão pedagógica no âmbito da ADD, alguns dos participantes referem que apesar de as práticas de supervisão estarem contempladas nos supracitados normativos estes são escassos em termos de orientações para a sua aplicação em contexto de avaliação de professores, com especial destaque para o caso da avaliação externa, como salientam todos os avaliadores externos. Serão elencadas de seguida algumas das fundamentações apresentadas pelos participantes nomeadamente pelos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.3), avaliadores externos (Av.E.1, Av.E.2 e Av.E.3) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3).

- (...) os normativos falam na supervisão mas a sua implementação não tem nada de supervisivo. No atual modelo, e mesmo quando existem aulas observadas todo o processo continua a ser fechado sobre si mesmo limitando-se os avaliadores a preencher os documentos e a entregá-los sem poder dialogar a esse propósito com o avaliador interno e com o avaliado. Av.I.1
- Os normativos são escassos em termos de orientações no tocante à supervisão...quando passamos dos normativos para a prática, então aí é uma total discrepância, ou seja, em termos processuais não é permitido o diálogo, o acompanhamento, o supervisionamento do avaliado...é uma negação de tudo aquilo que aprendi na minha formação recente, mestrado. Av.I.2
- (...) existe um grande fosso entre o que é dito e a forma como mandam implementar o processo...caindo no ridículo no atual modelo. Av.I.3
- (...) neste processo não existe supervisão. No modelo anterior ainda havia hipóteses de existir alguma supervisão pois existiam reuniões antes e após as aulas observadas. Av.E.1

- Os documentos e a sua implementação exigem por parte do avaliador externo um rigoroso cumprimento com a norma: não falar, não acompanhar, não informar...não tem nada de supervisivo...Av.E.2
- As ideias da supervisão estão contempladas nos normativos só que nós não as praticamos. O ministério até manda coisas interessantes e bem-feitas para o terreno mas as escolas e os professores não são questionados nem responsabilizados pela sua implementação e então...deixa-se passar...continua tudo na mesma “a música é outra mas a letra é a mesma” passa ao lado dos professores. As escolas têm que ter uma visão e o promotor dessa visão estratégica tem que ser o seu diretor e este trabalhar com as lideranças intermédias e agilizar a supervisão e outras práticas que são importantes para a escola. Enquanto não for assim...estamos mal...Av.E.3
- (...) achei estes documentos da avaliação muito ambíguos e pouco funcionais...não tive interesse como avaliada de analisar os documentos. Não investi nessa autoformação. Av.1
- (...) a sua aplicação no terreno não tem nada de supervisivo. São documentos que remetem para processos fechados e mudos no que se refere ao diálogo, à partilha de opiniões e pareceres entre os interlocutores do processo avaliativo. Av.2
- (...) parece-me que são muito abertos e falaciosos...se falam claramente em supervisão, esta não é implementada nem permitida, pelo mesmo legislador durante a observação de aulas... Av.3

B.2 – Implementação no Agrupamento

No Quadro 62 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Implementação no Agrupamento” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 62: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: Implementação no Agrupamento

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Implementação no Agrupamento	Não é implementada	4	4	4	12
	Existe trabalho colaborativo em alguns grupos	1	2	2	5
	Total (por sujeito)	5	6	6	17

No atinente à subcategoria “Implementação no Agrupamento” de práticas de supervisão na ADD, todos os participantes são unânimes em considerar que a implementação do atual modelo de ADD é totalmente vazio no que se refere às dinâmicas de supervisão, uma vez que também elas não são implementadas na

organização educativa onde trabalham, pelo que inferem que não existe uma cultura e práticas de supervisão na escola onde trabalham e conseqüente na avaliação dos seus profissionais. Por outro lado uma minoria refere que em alguns grupos disciplinares existe algum trabalho colaborativo mas este fica muito aquém do que se perspectiva para uma supervisão pedagógica agilizante, concertada, articulada de cima para baixo e que a todos implica e orienta na sua atividade diária. Apresentam-se de seguida alguns excertos das declarações dos participantes, nomeadamente de um avaliador interno (Av.I.3), dos avaliadores externos (Av.E.2, Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.4).

- No meu grupo disciplinar sempre se tentou trabalhar com os pares, mas este trabalho apenas se realiza a nível de construção das planificações, elaboração conjunta dos testes de avaliação e pontualmente a construção de algumas fichas de trabalho... muito contribui o facto de a minha disciplina ser sujeita a exames a nível nacional. Tenho que ser realista!...Eu como coordenador nunca desenvolvi um clima de supervisão pedagógica pois não existe essa cultura no Agrupamento e mais, teria bastante dificuldade em o implementar nos moldes que considero necessário pois falta-me a formação. Av.I.3
- Fala-se na supervisão pedagógica nos documentos orientadores do Agrupamento mas temos que ter a coragem de dizer que nunca foi implementada...Não existe essa cultura e muitos não a sabem operacionalizar com rigor e profissionalismo porque não foram preparados para tal... requeria outra organização e formação dos professores. Av.E.2
- Não se está a implementar a supervisão no meu agrupamento...porque as escolas ainda não perceberam que o seu projeto educativo e de melhoria sairiam muito mais ricos e úteis com a implementação de uma supervisão colaborativa e agilizante. Av.E.3
- Trabalhamos alguns assuntos em Departamento mas depois cada um fica entregue a si próprio e só vimos o coordenador, na melhor das hipóteses, duas vezes por período pois trabalhamos em escolas diferentes. Av.E.4
- Não está a ser implementada a supervisão no meu agrupamento. Para os professores avaliados muito menos pois a grande maioria faz o relatório de auto-avaliação e não tem nenhum feedback sobre o seu conteúdo. Os que têm observação de aulas, não é permitida a supervisão de acompanhamento... Av.1
- ...existe uma total ausência de práticas de supervisão e de acompanhamento. Existe algum trabalho colaborativo e de partilha dentro dos grupos disciplinares, mas só isso. Av.2
- ...melhor, não há qualquer tipo de informação sobre o nosso desempenho escolar. Faz-se o relatório de auto-avaliação, todos os anos, entrega-se e ninguém o lê. Não há qualquer tipo de informação e de acompanhamento. Av.4

As práticas de supervisão devem configurar-se como um processo de observação, de diálogo, de reflexão, de acompanhamento que propicia, às pessoas envolvidas, um desenvolvimento capaz de as capacitar para executarem, com mais

qualidade, a sua atividade profissionais (Alarcão & Canha, 2013). Nesta linha de raciocínio surgem, nos normativo-legais associados ao processo de ADD, a implementação de práticas de supervisão as quais se deveriam constituir como um momento de “enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores” (Alarcão & Tavares, 1987, pp.148-149). Ora, o que observamos no contexto educativo é que os professores discordam do esquema operacional adotado, da sobrecarga de procedimentos, dos prejuízos em termos de disponibilidade mental e física para o exercício da sua atividade profissional, bem como do contributo da avaliação, como está concebida, para a sua valorização profissional. Existe, neste momento, um descrédito e desmotivação generalizados no tocante ao processo de ADD, pelo que podemos concluir que nestes últimos anos tem-se assistido ao surgimento de uma cultura de desempenho “aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico (...)” (Costa, 2007, cit. por Alves, Flores & Machado, 2011, p.70). Na opinião destes autores, assistimos, em última análise, à substituição de um “Estado-educador” por um “Estado-avaliador”, uma vez que se “expressa pela promoção de um *ethos* competitivo...no domínio de uma racionalidade instrumental, que sobrevaloriza o quantificável e o mensurável” (Afonso, 2001, citado por Costa, 2007, p.72), em vez de se privilegiar a avaliação formativa associada à predisposição para a partilha, reflexão e respeito pelo valor dos vários intervenientes do sistema educativo Fernandes (2008) e Roldão (2007).

B.3 – Caraterísticas/Desenvolvimento do processo

No Quadro 63 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Caraterísticas/Desenvolvimento do processo” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 63: Práticas de supervisão pedagógica na ADD:

Caraterísticas/desenvolvimento do processo

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Caraterísticas/ Desenvolvimento do processo	Não existe diálogo entre avaliadores e avaliado	4	4	4	12
	Não existe balanço do processo avaliativo	2	3	3	8
	Não existe acompanhamento por parte dos supervisores	1	4	4	9
	Não existe envolvimento das lideranças de topo	3	2	1	6
	Total (por sujeito)	10	13	12	35

No atinente à subcategoria “Caraterísticas/Desenvolvimento do processo” de supervisão pedagógica todos os participantes são unânimes em referir que não existe diálogo entre avaliadores e avaliados no atual modelo de ADD, salientando também que as lideranças de topo não se envolvem no atual modelo, limitando-se a cumprir/executar o que é emanado da tutela. Em virtude desta constatação os participantes, quase na sua globalidade, salientam que não existe, no seu entender, compromisso organizacional no referente ao acompanhamento, por parte dos supervisores dos seus pares e/ou avaliados pelo que não é consubstanciado o balanço do processo supervisivo dentro de cada grupo disciplinar. São apresentadas de seguida algumas opiniões dos participantes, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.3 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1, Av.E.2, Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- Não são implementadas estratégias de supervisão no âmbito da ADD. Neste modelo não é permitido e nos modelos anteriores se existiram foram, na minha opinião, sem efeito no desenvolvimento profissional pois limitaram-se a dois momentos estanques de avaliação (quando existiu aulas observadas). Av.I.1
- (...) não existe nenhum tipo de investimento e de envolvimento dos diretores, das chefias e dos professores na ADD. Faz-se apenas o que é exigido e de forma burocrática e administrativa. Av.I.3
- (...) não existe contacto entre avaliadores e avaliado. Eu como avaliador interno neste modelo nunca falei com os meus colegas. O Diretor deu-me os relatórios de auto-avaliação e a data em que teria que entregar as grelhas preenchidas. Av.I.3
- (...) não é um processo feito de forma articulada entre as chefias de topo e os coordenadores ou quem lidera o processo no terreno. Av.I.4
- (...) não existe contacto entre avaliadores e avaliadores e avaliados. Av.E.1

- O processo é estanque e fechado sobre si próprio logo não há supervisão nem acompanhamento do professor. Av.E.2
- Na reunião com o avaliador interno não se pode falar da nossa avaliação e o que falámos....da situação atual da escola, dos alunos...enfim generalidades da escola dos nossos dias...entre pessoas que nunca se tinham visto... Av.E.2
- As escolas têm que ter uma visão e o promotor dessa visão estratégica tem que ser o seu diretor e este trabalhar com as lideranças intermédias e agilizar a supervisão e outras práticas que são importantes para a escola. Enquanto não for assim...estamos mal... Av.E.3
- (...) o atual modelo não me permite falar com o avaliado o que torna o processo muito mais frio, redutor e distante. Av.E.4
- Não existe nenhum clima relacional porque simplesmente não se comunica. Como disse o meu avaliador entrou calado e saiu mudo. Nunca falámos. O meu coordenador também nunca falou comigo sobre o meu processo avaliativo...tinha que ser um processo mais continuado no tempo e de acompanhamento do professor. Com reuniões individuais e em grupo disciplinar conforme as necessidades do avaliado e o diagnóstico do supervisor. Av.1
- (...) os professores que tiveram aulas assistidas não têm feedback do seu desempenho. Deram um papel com a nota final para tomar conhecimento e assinar se concordássemos, nada mais. Av.2
- (...) Não basta ser coordenador para desenvolver uma supervisão abrangente e de qualidade para todos os professores. Tem que se apostar numa dinâmica/política concerta dentro da escola para este processo faça sentido e seja reconhecido pelos professores. Av.3
- (...) não existe qualquer tipo de contacto e diálogo entre avaliador e avaliado. Av.4

Verificamos através dos depoimentos dos participantes que as práticas de supervisão pedagógica estão muito aquém do que seria espectável e profícuo para a melhoria da organização educativa e do trabalho dos professores. Esta deveria ser encarada e concebida como uma mais-valia e como um forte contributo para a melhoria do trabalho dos docentes e conseqüentemente para o seu desenvolvimento profissional, o qual deverá ser perspetivado como um “... processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação.” (Alarcão & Canha, 2013, p.52). Deste modo existirá no seio das comunidades educativas uma cultura de supervisão com sentido e que a todos envolve, desde as lideranças de topo ao professor no exercício da sua atividade em contexto de sala de aula, uma vez que o verdadeiro intuito da supervisão pedagógica é a interação entre o pensamento e a ação, que consiste em “dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, compreender melhor para agir melhor” (Alarcão, 1999, p.264).

Pelo exposto anteriormente o desenvolvimento profissional surgirá naturalmente como um reflexo das práticas vivenciadas no dia-a-dia das escolas e será percecionado

como um processo sistemático, abrangente e que contribui para a melhoria do desempenho dos professores, no referente “ao domínio de conhecimento sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Oliveira, 2002b, p.95). Através dos dados recolhidos junto dos participantes no estudo infere-se que existe ainda um longo percurso a desenvolver no sentido de se implementares práticas supervisivas com sentido e promotoras do desenvolvimento profissional.

B.4 – Implementação/valorização das estratégias de supervisão

No Quadro 64 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Implementação/Valorização das estratégias de supervisão” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 64: Práticas de supervisão pedagógica na ADD: Implementação/valorização das estratégias de supervisão

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Implementação/ Valorização das estratégias de supervisão	Assiste-se a uma regressão processual	4	3	3	10
	Implementação vazia de práticas de supervisão	4	4	4	12
	Não são implementadas	4	4	4	12
	Total (por sujeito)	12	11	11	34

No referente à subcategoria “Implementação/Valorização das estratégias de supervisão” com repercussões no desenvolvimento profissional todos os elementos da amostra e independente da função que desempenharam no atual modelo de ADD referem que estas não são implementadas, assistindo-se, para na opinião da grande maioria dos inquiridos, a uma regressão processual uma vez que os colegas sujeitos a observação de aulas, não podem usufruir do “ciclo de observações” contemplado no modelo anterior. Apresentam-se de seguida algumas das opiniões proferidas sobre esta temática, nomeadamente pelo avaliador interno (Av.I.1), pelos avaliadores externos (Av.E.2 e Av.E.4) e pelos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- A supervisão pedagógica sistemática, dialogada e bem desenvolvida terá que levar ao desenvolvimento profissional dos professores, senão não faz sentido. Av.I.1
- (...) o processo que é proposto pelo ministério como não sendo permitido o diálogo nem fornecido o feedback ao avaliado penso que não tem nada de supervisivo...Av.E.2
- É um processo meramente burocrático e administrativo com a premissa de seriar os professores. Av.E.4
- Limitam-se a preencher os documentos e traduzir esse preenchimento numa nota... não existe supervisão pedagógica ao longo do atual processo. Av.1
- No modelo anterior havia algum contacto entre avaliador e avaliado nas reuniões de pré-observação e de pós-observação e aí, dependendo da qualidade, empenhamento e formação do avaliador, poderia e houve, em alguns casos, uma comunicação que permitia saber algo sobre a nossa prestação. Av.2
- Ninguém pode melhorar e se aperfeiçoar num processo estanque e fechado como este. Av.3
- (...) no modelo anterior...houve diálogo e reuniões antes e após as aulas observadas. Foi-me transmitida a opinião sobre as minhas duas observações...tive hipótese de saber o que o meu avaliador achou do meu desempenho e o que escreveu...assinei a presença nessas reuniões. Av.4

Por último, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos para o bloco 3. Este quadro resultou do agrupamento em categorias, subcategorias e à quantificação dos indicadores abrangendo os avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados, conforme se apresenta no quadro 65.

Quadro 65: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 3

Bloco 3	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext	Aval.
A supervisão pedagógica na atual modelo de ADD	Conceito de supervisão pedagógica	Principais características	Acompanhar o professor na sua atividade profissional	4	4	4
			Deve implicar a observação de aulas	2	2	3
			Analisar/dialogar sobre o desempenho do professor	1	3	4
		Função	Promover a melhoria do desempenho do professor	4	4	4
			Criar hábitos de diálogo/partilha entre professores	2	3	3
		Intencionalidade	Contribuir para o desenvolvimento profissional	3	4	4
			Contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos	2	3	3
			Contribuir para o desenvolvimento da Escola	3	2	2
	Práticas de supervisão pedagógica na ADD	“Lugar” nas orientações nos normativo-legais	Falam claramente de supervisão	3	2	2
			Escassos em termos de orientações para a supervisão	1	0	3
		Implementação no Agrupamento	Não é implementada	4	4	4
			Existe trabalho colaborativo em alguns grupos	1	2	2
		Caraterísticas/ Desenvolvimento do processo	Não existe diálogo entre avaliadores e avaliado	4	4	4
			Não existe balanço do processo avaliativo	2	3	3
			Não existe acompanhamento por parte dos supervisores	1	4	4
			Não existe envolvimento das lideranças de topo	3	2	1
		Implementação / Valorização das estratégias de supervisão	Assiste-se a uma regressão processual	4	3	3
			Implementação vazia de práticas de supervisão	4	4	4
			Não são implementadas	4	4	4

Como se pode constatar através do Quadro 65, as subcategorias com maior número de indicadores são “Caraterísticas/Desenvolvimento do processo” e “Implementação/ Valorização das estratégias de supervisão” com 35 e 34 respetivamente, seguem-se as subcategorias, “Principais características” e “Intencionalidade” com 27 e 26 respetivamente. De seguida surgem as subcategorias “Utilidade/Função” e “Implementação no Agrupamento” com 20 e 17 respetivamente. Por último, surge a subcategoria “Lugar” nas orientações nos normativo-legais, com 11 indicadores.

Relativamente ao bloco temático “A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” verificámos que os participantes neste estudo consideram que as práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes no atual modelo de ADD, consubstanciando-se, elas próprias, numa ferramenta pedagógica de elevada potencialidade no quer se refere ao acompanhamento e à reflexão sobre o desempenho dos professores. Referem que se tem assistido a uma regressão processual e, neste

momento, encontra-se em vigor um modelo de ADD em que as práticas de supervisão não são contempladas. O atual modelo está confinado a duas observações de aulas estanques e herméticas, decorrentes da presença na sala de aula do avaliador externo. Estas aulas são previstas para um reduzido número de docentes, não sendo possível a partilha de opiniões/diálogo reflexivo sobre a prática entre o avaliador externo e o avaliado, de acordo com as orientações da tutela.

Bloco temático 4 – Opinião relativamente a um novo modelo de ADD

Relativamente ao bloco temático “Opinião relativamente a um novo modelo de ADD” apresenta-se de seguida os quadros, para cada das categorias: A - “Caraterísticas de um novo modelo”, B - “A supervisão pedagógica de um novo modelo de ADD” e C - “Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)” que nos permitirão uma leitura global de cada uma das subcategorias elencadas (A.1, A.2 e A.3; B.1, B.2, B.3 e B.4 e C.1, C.2 e C.3) e indicadores,

A – Caraterísticas de um novo modelo

A categoria designada por “Caraterísticas de um novo modelo” é caraterizada pelas subcategorias: “Intencionalidade”, “Condições necessárias” e “Otimização do processo” apresentadas nos Quadros 66, 67 e 68.

A.1 – Intencionalidade

No Quadro 66 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Intencionalidade” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 66: Características de um novo modelo: Intencionalidade

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Intencionalidade	Promova o trabalho colaborativo	3	1	4	8
	Acompanhe o professor na sua prática letiva	4	1	2	7
	Promova a melhoria dos resultados dos alunos	3	3	3	9
	Total (por sujeito)	10	5	9	24

No referente às características que se deve revestir um novo modelo de ADD no tocante à subcategoria “Intencionalidade”, uma percentagem significativa de participantes, com enfoque nos avaliadores internos, referem que o mesmo deverá promover o trabalho colaborativo entre docentes e acompanhar o professor na sua prática letiva com a finalidade, entre outras, de potencializar a melhoria dos resultados dos alunos. Apresentam-se de seguida algumas das opiniões proferidas sobre esta temática, nomeadamente pelos avaliadores internos (Av.I.2, Av.I.3 e Av.I.4), pelo avaliador externo (Av.E.1) e pelos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3).

- Deve ser um modelo supervisivo e formativo como tenho referido ao longo da entrevista. Deve ser um processo partilhado e acompanhado por todos os envolvidos. Deve ser para todos os professores e ao longo de toda a carreira. Av.I.2
- (...) pendente fortemente formativo é que se poderá melhorar as práticas, renovar as metodologias de trabalho e contribuir para a melhoria dos resultados dos nossos alunos. Av.I.3
- Deverá ser um modelo numa primeira fase essencialmente formativo, de acompanhamento e de apoio aos professores. Deveria ser uma prática exigida em cada organização educativa e ser avaliada e retificada de acordo com os resultados dos alunos. Av.I.4
- O nosso objeto de trabalho são os alunos e a sua melhoria, logo todos têm que ter aulas assistidas e ser dado o feedback das mesmas. Ser um modelo formativo mas obrigatório para todos. Assim, todos teriam que investir na sua atividade e melhoria pois sabiam que até ao fim da carreira estariam sempre sujeitos a observações de aulas. Av.E.1
- (...) o essencial que é o acompanhamento dos seus alunos e ser um bom professor todos os dias na sua sala de aula...que exista um trabalho colaborativo sistemático entre todos os professores e em todos os escalões e não apenas traduzir-se na troca de materiais. Uma supervisão sistemática e formativa de acompanhamento com momentos de real supervisão. Av.1
- Terá que ser um processo dialogado, acompanhado e avaliado ao longo do ano para fazer sentido e ter validade pedagógica... deve ser um modelo claro e que todos percebam os seus propósitos. Av.2
- (...) um modelo que dê validade ao que os professores fazem na escola e seja reconhecido como válido pelos mesmos. Deve ser essencialmente formativo e de acompanhamento do professor. Av.3

A.2 – Condições necessárias

No Quadro 67 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Condições necessárias” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 67: Características de um novo modelo: Condições necessárias

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Condições necessárias	Diretor e lideranças se envolvam na ADD	2	1	2	5
	Existência de uma cultura de avaliação	1	2	3	6
	Supervisores e avaliadores (internos e externos) com formação especializada	4	4	4	12
	Investimento na avaliação formativa	4	3	2	9
	Total (por sujeito)	11	10	11	32

Analisando os dados contidos no quadro anterior podemos constatar que alguns dos participantes e, independentemente da função que desempenham no processo de ADD, consideram que deveria ser potencializada uma cultura de avaliação dentro das organizações escolares o que pressupõe, no seu entender, a envolvência e o contributo direto do diretor e das lideranças de topo e intermédias. A dispersão de respostas não permite retirar nenhuma relação entre o cargo que exercem no âmbito da ADD e a opinião que possuem no referente ao objeto de investigação.

Apresentamos de seguida algumas das opiniões proferidas sobre esta temática, nomeadamente pelos avaliadores internos (Av.I.1 e Av.I.3), pelos avaliadores externos (Av.E.3 e Av.E.4) e pelos professores avaliados (Av.2, Av.3 e Av.4).

- (...) Se existirem ciclos supervisivos formativos e posteriormente uma supervisão-observação-avaliação os professores vão melhorar porque sabem que está sempre a ser avaliada a sua atividade profissional, logo têm que investir na sua formação, atualização e melhoria. Av.I.1
- (...) não existe uma cultura enraizada nas escolas de supervisão-avaliação e terá que ser um trabalho conjunto e articulado entre diretor, lideranças intermédias e professores. Av.I.3
- Só com um trabalho colaborativo e com implicação das chefias de topo e intermédias é que se pode alterar algo e melhorar a escola. Av.E.3

- (...) é necessário existir uma cultura de avaliação e os professores perceberem que podem melhorar e desenvolver-se profissionalmente através da observação de aulas numa dinâmica de supervisão ao longo da vida. Av.E.4
- (...) definir muito bem quais são os parâmetros, as dimensões, as metas que se querem atingir com a ADD em termos de organização escolar, ou seja perceber o sentido e as finalidades em termos organizacionais da ADD. Av.2
- Só se a escola, as suas lideranças, o ministério trabalharem de forma consentânea e investirem numa verdadeira dinâmica de supervisão pedagógica é que se poderá retirar benefícios sólidos e consistentes para os professores e toda a comunidade educativa. Tem-se que investir nos professores e na sua (re)valorização. Av.3
- Temos que apostar numa cultura avaliativa de qualidade e que promova a qualidade e o desenvolvimento profissional. É um grande desafio para a escola mas penso que é possível pois os professores têm uma grande capacidade de se adaptarem a novos desafios e estão sempre prontos a dar resposta às necessidades dos seus alunos. Av.3
- Tem que ser um modelo igual para todos, que use os mesmos instrumentos de registo e de classificação e que contemple a observação de aulas. Que seja um processo em que os professores percebam as suas vantagens e que apareça de forma natural na carreira... Av.4

Todos os participantes consideram que os supervisores e avaliadores (internos e externos) devem ser detentores de formação especializada para o exercício dessa função. A grande maioria dos participantes é da opinião que as escolas e os seus profissionais deverão monitorizar/investir em processos de avaliação de pendor essencialmente formativo que permitam acompanhar e melhorar a prática letiva e concomitantemente contribuir para o desenvolvimento profissional.

Apresentam-se, de seguida, algumas das opiniões proferidas sobre esta temática, nomeadamente pelo avaliador interno (Av.I.3) e pelos professores avaliados (Av.1 e Av.4).

- (...) tem que ser desenvolvido no terreno por profissionais capacitados e formados para o efeito. Av.I.3
- Uma supervisão sistemática e formativa de acompanhamento com momentos de real supervisão. Assim, penso que todo o resto aparece naturalmente... Av.1
- (...) Têm que existir supervisores de qualidade e bem preparados para que o processo tenha qualidade e eficácia e ser um processo continuado ao longo do tempo e da carreira. Ser para todos. Av.1
- (...) resulte em melhoria das práticas tem que ser, na minha opinião, um processo que envolva avaliadores com formação e atualizados...e que seja reconhecido por todos como uma pessoa capaz, profissionalmente competente e que optou por essa função, logo terá que ser sujeito a formação periódica para que lhe seja reconhecido o mérito e o saber avaliar. Av.4

Qualquer modelo de ADD que pretenda contribuir para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento da organização e dos seus profissionais tem que se revestir de “utilidade prática orientada para a melhoria, participação dos intervenientes” (Fernandes, 2008, p.24). Caso contrário, consubstancia-se num processo burocraticamente concentrado no registo formal de grelhas nas quais se registam, em escala numérica, um determinado perfil de desempenho sem que o mesmo conflua com um ciclo de aprendizagem formativa/reflexiva e dialogada com os intervenientes do processo em causa. Por outro lado tem-se que investir na formação e atualização dos supervisores-avaliadores no sentido de estes serem vistos com agentes detentores de competências humanas e profissionais indiscutíveis para o exercício do avaliativa bem como, capacitando-os para o exercício de ciclos supervisivos-avaliativos essencialmente reflexivos, dialógicos, colaborativos, formativos e potencializadores do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como do desenvolvimento institucional (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Sachs, 2000; Alarcão & Roldão, 2008). Só assim poderemos afirmar que o processo de ADD contribui para “(...) o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p.16).

Atendendo a uma aceção mais alargada da função do supervisor/avaliador este não pode surgir de um mero posicionamento na carreira ou apenas de um cargo que desempenha na escola, uma vez que “o avaliador tem que saber verificar não só o que os professores fazem, mas também como o fazem e, simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos” (Ruivo, 2008, citado por Alves, Flores & Machado, 2011, p.75). Nesse sentido a OCDE recomenda a formação e integração de avaliadores externos no processo (Santiago, Roseveare, amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009) como é patente no atual modelo de ADD.

A.3 – Otimização do processo

No Quadro 68 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Otimização do processo” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 68: Características de um novo modelo: Otimização do processo

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Otimização do processo	Grelhas internas de aplicação universal	2	1	0	3
	Articulação entre avaliadores interno e externo	4	4	4	12
	Total (por sujeito)	6	5	4	15

No referente à subcategoria proposta de “Otimização do processo” a totalidade da amostra, e independentemente do cargo que exerce no processo de ADD, considera que é de primordial importância existir uma real e efetiva articulação entre avaliadores (internos e externos). No tocante há existência de grelhas internas de aplicação universal, uma minoria concorda com esse requisito processual. Apresentam-se de seguida alguns desses depoimentos dos participantes, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.3 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1, Av.E.2, Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1 e Av.3).

- Temos que apostar também na formação para o desempenho de determinados cargos...nenhum dos coordenadores tem formação na área da supervisão... O avaliador tem que ter abertura, ética e formação para poder acompanhar e fundamentar as suas opiniões e decisões. Av.I.3
- (...) Ser para todos os professores, desenvolvido dentro do grupo disciplinar e por supervisores-avaliadores capacitados e formados para o exercício dessa função. Defendo que existam grupos de avaliadores qualificados e preparados para o efeito, poucos mas bons. Agora o que acontece é distribuir os avaliados pelos avaliadores que estão na bolsa e uns têm formação e outros não a têm...não há equidade no processo. Av.I.3
- (...) é importante que quem lidera estes processos de supervisão esteja bem preparado para o fazer e seja reconhecido como tal pelos pares. Senão apenas se cumpre o calendário...e nada contribui para a melhoria do professor e das suas práticas. Av.I.4
- Os avaliadores externos serem recrutados porque queriam, porque tinham formação especializada na área, porque se propunham a investir e a fazer parte de uma bolsa nacional em permanente atualização e a circular por muitas escolas (andarem no terreno)... Os avaliadores internos tinham que ter formação específica para o ato de avaliar, diferente e mais leve, mas terem... Av.E.1
- (...) outro tipo de trabalho e atitude dos professores e começa logo pela postura e envolvimento do diretor e das suas estruturas liderativas e de coordenação pois dá muito trabalho, requer disposição e tempo para a sua implementação e formação para quem a está a coordenar. Av.E.2
- Serem produzidos documentos, pelo ministério da educação, bem elaborados, claros, perceptíveis, funcionais e que façam sentido para o processo de ADD, digo, permitam o acompanhamento e a supervisão de todo o sistema de observação de aulas. Av.E.2

- Têm que existir grelhas de aplicação universal no que se refere à avaliação interna e externa. A interna pode ter um campo aberto para referir o contexto mas não muito mais do que isso. Av.E.3
- O supervisor tem que ser uma pessoa muito bem preparada e reconhecido como competente pelos pares. A sua ação e dinâmica é fundamental para implementação e validade do processo. Av.E.4
- (...) realizada por quem está credenciado para o efeito...Que seja alguém que saiba o que está a fazer e que tenha investido na formação. Não podemos ter no mesmo saco quem sabe e estuda e quem é arrastado para o processo porque tem muitos anos de experiência...não podemos voltar a cair nos erros que se cometeram aquando dos titulares. Av.1
- (...) Tem que ser um processo sério e natural nas dinâmicas das escolas e ser acompanhado por professores com reconhecido perfil e formação. Av.3

Constatamos que no atual panorama educativo, e de acordo com a legislação em vigor, o conceito de avaliação surge, inevitavelmente, associado ao conceito de supervisão. Nesse sentido a supervisão e a avaliação deverão servir os mesmos objetivos e propósitos educativos, concretamente contribuirão para a melhoria do desempenho profissional dos agentes educativos e promover a melhoria da organização educativa. Todo o processo supervisivo-avaliativo deve ter como função o acompanhamento do professor bem como a observação das suas aulas o que remete para um processo não só de classificar mas também de promoção/construção de melhores práticas. Para que o avaliador/supervisor e avaliado consigam esta empatia será necessário promover uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de trabalho que promova o desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometida de todos os intervenientes (Alves, Flores & Machado, 2011).

B – A supervisão pedagógica de um novo modelo

A categoria designada por “A supervisão pedagógica de um novo modelo” é caracterizada pelas subcategorias: “Modelos a utilizar”, “Práticas de supervisão”, “Observação de aulas” e “Dimensões a avaliar” apresentadas nos Quadros 69, 70, 71 e 72.

B.1 – Modelos a utilizar

No Quadro 69 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Modelos a utilizar” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 69: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Modelos a utilizar

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Modelos a utilizar	Supervisão pedagógica e de acompanhamento	2	3	4	9
	Colaborativo, reflexivo e essencialmente formativo	4	4	4	12
	Total (por sujeito)	6	7	8	21

No que concerne à subcategoria proposta de “Modelos a utilizar”, todos os participantes advogam que deverá ser um modelo onde o trabalho colaborativo e reflexivo bem como a avaliação formativa estejam presentes o que remete, na opinião da grande maioria dos participantes para a implementação de uma supervisão pedagógica focalizada no acompanhamento da prática pedagógica. São apresentados de seguida alguns extratos dessas opiniões, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2, Av.I.3 e Av.I.4), dos avaliadores externos (Av.E.1 e Av.E.2) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2 e Av.3).

- Que exista, o acompanhamento do avaliado (inicialmente um processo formativo e depois avaliativo) por equipas mistas de avaliadores. Estas equipas acompanham todo o trabalho do avaliado o qual incluirá também a observação de aulas. Av.I.1
- (...) analisar de forma formativa e construtivista a prática diária do professor, a sua realidade e não a encenação incrível que se faz para as aulas que se sabe que vão ser observadas e avaliadas. O que se faz é a negação da supervisão de acompanhamento e de melhoria...vale tudo para impressionar o avaliador. Av.I.2
- (...) mobilizar e desenvolver de cima para baixo processos de acompanhamento e de partilha entre os professores que promova a melhoria das suas práticas dando resposta às necessidades dos alunos. Tem que existir predisposição para a mudança e investimento nessa mudança. Av.I.3
- Tem que ser uma relação intrínseca e uma levar à outra. Ou seja teríamos que começar a implementar, nos grupos disciplinares e/ou grupos de trabalho, o trabalho colaborativo, a troca de ideias e práticas pedagógicas e depois conhecendo a realidade e os professores que temos à nossa frente incentivamos a observação de aulas mas sempre numa lógica de avaliação formativa, dialogada e com contributo para a melhoria de todos. Av.I.4

- (...) desenvolvam ciclos supervisivos onde ocorre a observação, o registo e o diálogo entre todos os intervenientes. Essa supervisão deverá ser de acompanhamento, para todos e resultar sempre numa avaliação. Ser um processo formativo natural ao longo de toda a carreira. Av.E.1
- (...) existir na escola uma prática concertada e permanente de supervisão por parte de todos os grupos disciplinares esta terá que se repercutir inevitavelmente na melhoria da ação dos professores na sua sala de aula e portanto contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Av.E.2
- Uma supervisão de acompanhamento, de partilha de práticas, de troca de experiências profissionais, de partilha da formação que fazemos, da discussão verdadeira e construtiva das dificuldades que tivemos com um dado grupo de alunos, com a lecionação de um dado conteúdo, etc.... Av.1
- (...) desenvolvimento em termos de metodologias de trabalho, partilha de saberes e de experiências pedagógicas/profissionais...o desenvolvimento profissional só se faz de forma eficaz se existir uma supervisão permanente, dialogada e construtivista. Av.2
- (...) Deverá ser essencialmente formativa e de acompanhamento para que o professor melhore as suas práticas...terá que ser avaliado este percurso, mas mais tarde, o processo leva tempo. Av.3

B.2 – Práticas de supervisão

No Quadro 70 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Práticas de supervisão” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 70: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Práticas de supervisão

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Práticas de supervisão	Promoção da melhoria do professor	3	4	4	11
	Práticas pedagógicas e de acompanhamento	4	1	3	8
	Disseminação de boas práticas	2	3	1	6
	Total (por sujeito)	9	8	8	25

No referente à subcategoria “Práticas de supervisão” no novo modelo de ADD, a quase totalidade da amostra considera que estas têm que estar presentes uma vez que permitem o acompanhamento e a melhoria da prática pedagógica dos professores. A par deste requisito a grande maioria salienta que a disseminação de boas práticas constitui-se como um forte contributo para se atingir os propósitos em estudo. Apresentam-se algumas dessas fundamentações, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1,

Av.I.2, Av.I.3 e Av.I.4), do avaliador externo (Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.2, Av.3 e Av.4).

- Deveria existir um período de avaliação formativa que se materializava no acompanhamento dos colegas e depois a observação de aulas com caráter formativo. Após estas observações e transmissão de opiniões e sugestões de melhoria apareceria a avaliação propriamente dita com caráter quantitativo. A ADD surgia como o resultado de um processo formativo supervisionado pelos avaliadores. Av.I.1
- Um modelo de acompanhamento, diálogo e essencialmente revestido de avaliação formativa. Temos que aprender a abrir a porta da nossa sala e a sermos observados pelos pares numa perspetiva de trabalho colaborativo. Av.I.2
- Só com este pendente fortemente formativo é que se poderá melhorar as práticas, renovar as metodologias de trabalho e contribuir para a melhoria dos resultados dos nossos alunos. Av.I.3
- (...) uma supervisão essencialmente de acompanhamento e de troca de experiências pedagógicas no sentido de identificar e disseminar as boas práticas e alterar o que não resulta tão bem. AV.I.4
- Um modelo que acompanhe o professor na sua prática e que lhe vá dando feedback do que faz bem e do que deve melhorar. Um processo essencialmente formativo e de ajuda para que o professor melhore ou aumente a qualidade do seu trabalho. Av.E.4
- (...) para promover a melhoria temos que ter uma supervisão de acompanhamento e de diálogo e perceber o que temos que melhorar, o que temos que alterar nas nossas práticas, perceber a pertinência de usas esta ou aquela estratégia pedagógica...senão é mais do mesmo! Av.1
- (...) deve ser criada dentro do agrupamento uma estrutura que trabalhe com o diretor no sentido de ser isenta e promover, acompanhar, avaliar, no terreno, uma supervisão pedagógica que dê resposta aos propósitos formativos da organização escolar. Esta estrutura deve dialogar com os colegas e aferir, corrigir, partilhar o que de bom se está a fazer na escola. Tem que haver um rumo e um propósito bem definido do que se quer atingir com a supervisão. Av.2
- Deverá haver dentro das escolas uma equipa que acompanha as práticas, a avaliação e o desempenho da escola e assim ao longo do ano é possível fazer vários pontos de situação e ir indo introduzindo novas metodologias de trabalho e de partilha que permitam desenvolver o diálogo e a colaboração entre docentes. Naturalmente alargavam-se, valorizavam-se e divulgavam-se as boas práticas num espírito colaborativo e de melhoria. Av.2
- (...) um modelo de avaliação que contribua para a melhoria do desempenho dos professores e que contribua para a melhoria da qualidade do serviço prestado aos nossos alunos. Deverá ser um processo que não apareça solto e sem ser prática nas escolas...Tem que existir uma cultura de supervisão nas escolas para que a supervisão associada à ADD surja como algo necessário e contextualizado. Av.3
- (...) tem que ser um processo sujeito a uma supervisão pedagógica de acompanhamento e de diálogo...para poder provocar a melhoria. Tem que ser para todos. AV.4

B.3 – Observação de aulas

No Quadro 71 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Observação de aulas” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 71: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Observação de aulas

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Observação de aulas	Presença do ciclo de observações	2	4	1	7
	Fornecimento do <i>feedback</i>	1	2	2	5
	Para todos os professores	3	3	3	9
	Total (por sujeito)	6	9	6	21

No tocante à subcategoria “Observação de aulas” e sua pertinência e validade no novo modelo de ADD, a grande maioria dos participantes considera que devem estar contempladas no novo modelo e serem uma prática para todos os professores. Deverão ser implementadas de acordo com o ciclo de observações (pré-observação, observação, pós-observação) permitindo neste caso fornecer o *feedback* aos professores, constituindo-se como mais uma ferramenta pedagógica ao serviço da melhoria da prática letiva. Apresentam-se de seguida algumas dessas opiniões, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.3), dos avaliadores externos (Av.E.3 e Av.E.4) e dos professores avaliados (Av.1, Av.3 e Av.4).

- (...) é na sala de aula que o professor atua e transmite os seus conhecimentos...se a escola tem que melhorar os seus resultados académicos e estes são transmitidos pelos professores na sala de aula então é aí que se deve observar a ação do professor. Sim, deve ser para todos os professores pois todos têm que atingir os mesmos objetivos (melhoria dos resultados escolares). Av.I.1
- (...) a aula é o principal aspeto do docente, logo temos que ver o professor em ação na sua sala de aula. Tem que ser para todos os professores e ao longo de toda a carreira. Av.I.2
- Para todos os professores sem dúvida pois desde que entramos na escola até que nos reformamos trabalhamos diretamente com os alunos logo todos os professores têm que melhorar e renovar as suas práticas, devem estar em permanente aprendizagem. Av.I.3
- Ser um modelo dinâmico, de diálogo e de colaboração entre todos os intervenientes no processo...não se limitar a duas observações estanques e existir documentos iguais para todos. Existir o ciclo de observação...mas ser feito por professores internos e externos com formação para o efeito. Av.E.3

- Ia-se observar a aula do colega para aprender, para melhorar, para perceber que existia outra forma de fazer as coisas, para ajudar o colega nesta ou naquela dificuldade e não como o modelo atual preconiza: avaliar para seriar. Av.E.4
- (...)...é na sala de aula que o professor exerce a sua função pedagógica com os alunos. É aí que tem que ser muito bom, mas todos os dias. Se queremos uma supervisão de acompanhamento e que promova a melhoria do desempenho do professor temos que o ir ver em ação no seu palco – a sua sala de aula. Mas na minha opinião esta observação deve ser para todos, pois todos trabalhamos com os alunos Av.1
- Sim, deverá existir a observação de aulas para todos os professores pois todos os professores nas escolas exercem a mesma função, ou seja, dão aulas. Terá que existir uma relação aberta e de proximidade entre avaliadores e avaliados pautada pelo espírito de rigor, profissionalismo mas também de abertura para poder compreender e avaliar de forma construtiva outras formas de desempenho profissional diferentes das valorizadas pelos avaliadores. Tem-se que se ir de espírito aberto e sem ideias pré estabelecidas para a observação e avaliação dos professores. Av.3
- (...) existir observação de aulas para todos os professores pois todos nós trabalhamos com e para os alunos. Av.4

A supervisão é percecionada como um forte contributo para a melhoria e desenvolvimento dos professores e das organizações educativas. Deve ser alicerçada em práticas colaborativas e reflexivas entre todos os agentes educativos, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente e tendo por base a observação e a análise das situações reais de ensino, Alarcão e Tavares (1987). Nesse sentido a observação de aulas surge alicerçada a um processo supervisivo-reflexivo e de acompanhamento do professor que promova o seu conhecimento profissional, uma vez que “radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2010, p.30).

B.4 – Dimensões a avaliar

No Quadro 72 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Dimensões a avaliar” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 72: A supervisão pedagógica de um novo modelo: Dimensões a avaliar

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Dimensões a avaliar	Científica e pedagógica	1	2	1	4
	Científica, pedagógica, linguagem e relação interpessoal	3	2	1	6
	Total (por sujeito)	4	4	2	10

No que concerne à subcategoria “Dimensões a avaliar” no novo modelo de ADD não existe uma clara opinião e posição relativamente a esta temática. Constatamos que os professores que se pronunciam e independentemente da função que desempenhavam no âmbito do processo supervisivo-avaliativo, referem que se devem avaliar todas as dimensões que são observadas em contexto de sala de aula, na relação pedagógica com os alunos, a saber: “(...) serem avaliadas todas as dimensões, a científica, a pedagógica, a relacional, etc... sempre num espírito formativo, dialógico e construtivista”. Av.1 ou, segundo outros entrevistados, “(...) as dimensões a avaliar são as que são avaliadas atualmente na observação de aulas pelo avaliador externo (científica e pedagógica)”. Av.4

C – Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)

A categoria designada por “Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)” é caracterizada pelas subcategorias: “Diretor”, “Equipas mistas” e “Outras combinações” apresentadas nos Quadros 73, 74 e 75.

C.1 – Diretor

No Quadro 73 apresentam-se o indicador da subcategoria “Diretor” e respetiva frequência da unidade de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 73: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Diretor

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Diretor	Ser um dos avaliadores no caso dos coordenadores	1	1	1	3

No referente à categoria “Operacionalização do processo (quem avalia)” no novo modelo de ADD, dos participantes verbalizam vários tipos de conjugações possíveis, que são explicitadas ao longo da categoria C. Consideram, no entanto, que no tocante à subcategoria “Diretor” o mesmo “... *deverá estar presente na avaliação quando se trata dos coordenadores ou de outras pessoas que desenvolvem cargos específicos e diretamente sobre a tutela do Diretor...*” Av.I.1, referindo também que “... *o Diretor deverá ser o supervisor de todo o processo de avaliação do seu Agrupamento e não entrar diretamente envolvido na avaliação dos professores...no caso dos coordenadores...poderá dizer algo...mas apenas do desempenho em Pedagógico...tarefas específicas...*” Av.4

C.2 – Equipas mistas

No Quadro 74 apresentam-se o indicador da subcategoria “Equipas mistas” e respetiva frequência da unidade de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 74: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Equipas mistas

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Equipas mistas	Avaliadores internos e externos	1	2	2	5

Relativamente à subcategoria “Equipas mistas” uma pequena percentagem dos participantes considera que o novo processo de ADD deverá ser desenvolvido por equipas mistas de avaliadores internos e externos, detentores de perfil de competências pessoais e humanas, bem como, formação atualizada e específica para o exercício dessas funções. Apresentam-se de seguida algumas dessas posições, nomeadamente do avaliador externo (Av.E.2) e dos professores avaliados (Av.1 e Av.3).

- (...) equipas mistas (avaliador interno e externo) sem dúvida mas de professores que investiram na área da supervisão e da avaliação ou que foram seriados dentro da escola para irem receber formação para desempenharem essa função....ser pessoas com perfil pessoal, ético, profissional e de formação credíveis pois está em jogo a vida profissional de muita gente. Av.E.2
- Uma equipa mista em que um seja da minha área de formação disciplinar. O importante para mim é que eu reconheça valor, capacidade e formação nessas pessoas que vão desempenhar essa função.

Temos que recrutar pessoas que investiram na área da supervisão para que lhes reconheçamos legitimidade, idoneidade e validade ao que nos estão a dizer e /ou avaliar. Av.1

- (...) não me choca que seja avaliada por um avaliador interno, o meu coordenador e por um avaliador externo, devidamente capacitado em termos de formação e de experiência para o desempenho dessa função. É muito importante para mim a validade e a competência profissional de quem me avalia, senão será mais do mesmo e faz-se a ADD porque tem que ser...Av.3

C.3 – Outras combinações

No Quadro 75 apresentam-se os indicadores da subcategoria “Outras combinações” e respetivas frequências das unidades de registo por diferentes tipos de participação na ADD.

Quadro 75: Operacionalização do processo (quem deveria avaliar): Outras combinações

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos			Total
		Av. Interno	Av. Externo	Avaliado	
Outras combinações	Coordenador, avaliador externo e inspetor	1	0	0	1
	Coordenador, avaliador interno e externo	3	3	2	8
	Total (por sujeito)	4	3	2	9

Ainda em relação a esta temática, quem deve avaliar os professores num novo modelo de ADD, alguns dos participantes apresentam outro tipo de conjugações, equipas mistas, com elementos internos e externos à organização, mas sempre com três elementos, conforme é patente no quadro 75. Apresentam-se de seguida alguns extratos dos seus depoimentos no sentido de se clarificar e compreender a sua posição relativamente a esta temática, nomeadamente dos avaliadores internos (Av.I.1, Av.I.2 e Av.I.3) e do professor avaliado (Av.4).

- (...) ser uma equipa mista constituída pelo avaliador interno, pelo avaliador externo e pelo coordenador se este não for o avaliador interno. Av.I.1
- (...) equipa mista formada por o coordenador que pode ser ou não do grupo disciplinar para avaliar a envolvência do professor no agrupamento, o avaliador externo que deve ser da sua área disciplinar e um inspetor para dar outra validade e credibilidade ao processo... tal como acontece na avaliação externa das escolas. Av.I.2

- (...) o coordenador ou em quem ele delegar, o avaliador externo e o terceiro elemento pode ter um perfil muito diferente dos dois anteriores mas ser uma pessoa especializada numa área relacionada com a ADD. Pode ser da escola ou não, ser professor ou não, sei lá pertencer a outro nível de ensino, fazer parte da IGE...não sei...tem é que ter competência profissional para o desempenho dessa função. Av.I.3
- (...) equipas mistas com dois ou três professores (um tem que ser do mesmo grupo disciplinar) sendo sempre um pelo menos externo à organização escolar e que sejam professores com reconhecida formação e perfil para desempenhar esta função. Av.I.4
- Defendo uma avaliação mista com avaliador externo, avaliador interno ou também com outro professor no qual o coordenador delegou funções. Penso que o Diretor deverá ser o supervisor de todo o processo de avaliação do seu Agrupamento e não entrar diretamente envolvido na avaliação dos professores. Bem...no caso dos coordenadores...poderá dizer algo...mas apenas do desempenho em Pedagógico ou algo assim...tarefas específicas...mais nada. Av.4

Por último, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos para o bloco 4. Este quadro resultou do agrupamento em categorias, subcategorias e à quantificação dos indicadores abrangendo os avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados, conforme se apresenta no quadro 76.

Quadro 76: Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco 4

Bloco 4	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext	Aval.
Opinião relativamente a um novo modelo de ADD	Caraterísticas de um novo modelo	Intencionalidade	Promova o trabalho colaborativo	3	1	4
			Acompanhe o professor na sua prática letiva	4	1	2
			Promova a melhoria dos resultados dos alunos	3	3	3
		Condições necessárias	Diretor e lideranças se envolvam na ADD	2	1	2
			Existência de uma cultura de avaliação	1	2	3
			Supervisores e avaliadores (internos e externos) com formação especializada	4	4	4
			Investimento na avaliação formativa	4	3	2
		Otimização do processo	Grelhas internas de aplicação universal	2	1	0
			Articulação entre avaliadores interno e externo	4	4	4
		A supervisão pedagógica de um novo modelo de ADD	Modelos a utilizar	Supervisão pedagógica e de acompanhamento	2	3
	Colaborativo, reflexivo e essencialmente formativo			4	4	4
	Práticas de supervisão		Promoção da melhoria do professor	3	4	4
			Práticas pedagógicas e de acompanhamento	4	1	3
			Disseminação de boas práticas	2	3	1
	Observação de aulas		Presença do ciclo de observações	2	4	1
			Fornecimento do <i>feedback</i>	1	2	2
			Para todos os professores	3	3	3
	Dimensões a avaliar		Científica e pedagógica	1	2	1
			Científica, pedagógica, linguagem e relação interpessoal	3	2	1
	Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)	Diretor	Ser um dos avaliadores no caso dos coordenadores	1	1	1
		Equipas mistas	Avaliadores internos e externos	1	2	2
		Outras combinações	Coordenador, avaliador externo e inspetor	1	0	0
			Coordenador, avaliador interno e avaliador externo	3	3	2

Como se pode constatar através do Quadro 76, as subcategorias com maior número de indicadores são “Condições necessárias”, “Práticas de supervisão” e “Intencionalidade” com 32, 25 e 24 respetivamente, seguem-se as subcategorias, “Modelos a utilizar” e “Observação de aulas” ambos com 21 indicadores. De seguida surgem as subcategorias “Otimização do processo” e “Dimensões a avaliar” com 15 e 10 respetivamente. Por último, surgem as subcategorias “Outras combinações”, “Equipas mistas” e “Diretor” com 9, 5 e 3 indicadores respetivamente.

Relativamente ao bloco temático “Opinião relativamente a um novo modelo de ADD” verificámos que a grande maioria dos participantes neste estudo consideram que a ADD é importante e necessária e deverá contribuir para a melhoria do trabalho dos professores e dos resultados dos alunos. Nesta linha de raciocínio advoga-se que a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo terão que estar mais presentes e serem entendidos por todos (lideranças e professores) como um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola. Os participantes defendem que a observação de aulas deverá, também, estar presente no novo modelo, e deverá ser implementada por equipas mistas de supervisores-avaliadores (não existindo consenso relativamente à sua constituição) detentoras de formação atualizada e especializada para o exercício dessa função, e englobada num projeto de desenvolvimento da escola onde a cultura de avaliação formativa, de acompanhamento e de colaboração sejam a tónica do trabalho diário de todos os professores.

5.2 Apresentação e análise interpretativa dos questionários

Tal como referimos anteriormente, nos capítulos quatro e cinco, numa segunda fase da investigação aplicámos um inquérito por questionário à população docente de dois agrupamentos de escola da zona centro de Portugal, com o objetivo de perceber:

- a opinião dos professores relativamente ao atual modelo de ADD, e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional;
- a forma como se desenvolveu/implementou a interação avaliador-avaliado, no processo/modelo atual de ADD,
- a opinião dos professores sobre o contributo/importância da observação de aulas no âmbito da ADD;
- as práticas de supervisão pedagógicas presentes no atual modelo de ADD;
- a forma como os professores perspetivam um novo modelo de ADD.

A população era constituída por 345 professores, tendo obtido uma taxa de retorno de 93%, uma vez que 321 docentes responderam ao supracitado questionário.

Apresentam-se de seguida os dados referentes à caracterização da amostra, tendo por base a estruturação e organização do inquérito por questionário.

5.2.1 Caracterização da amostra

I Parte (A) – Dados pessoais e profissionais

A distribuição por sexo dos participantes no inquérito é apresentada no Quadro 77 e no Gráfico 2.

Quadro77: Distribuição dos participantes pelo género

	Frequência	Percentagem
Feminino	238	74,1
Masculino	83	25,9
Total	321	100,0

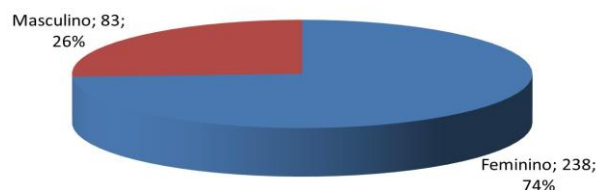


Gráfico 2: Distribuição dos participantes pelo gênero

A amostra é constituída maioritariamente por professoras, uma vez que 74% são do sexo feminino e 26% do sexo masculino.

No Quadro 78 apresenta-se a distribuição dos participantes pela sua faixa etária.

Quadro 78: Distribuição dos participantes pela faixa etária

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2. Idade	321	50,2	6,30	13%	33	65

Os participantes apresentam um valor médio de idade de 50,2 anos, com uma dispersão de valores de 13%, sendo o valor mínimo de 33 anos e o valor máximo de 65 anos. No Gráfico 3 ilustra-se a distribuição de valores da idade, estando os mesmos compreendidos entre os 40 e 60 anos.

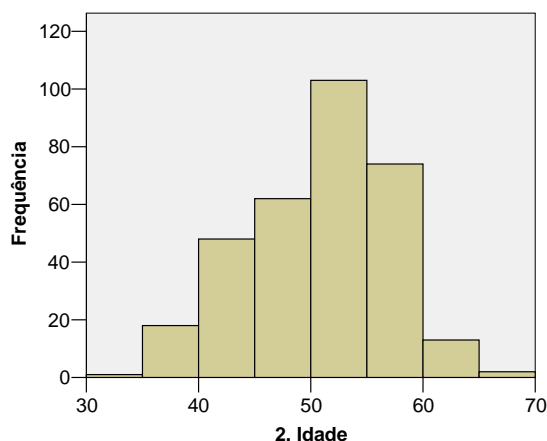


Gráfico 3: Distribuição dos participantes pela faixa etária

No Quadro 79 apresenta-se a distribuição dos participantes pelo tempo de serviço que possuíam até 31 de agosto de 2016. Podemos constatar que os participantes apresentam um valor médio de tempo de serviço na carreira docente de 24,9 anos, com uma dispersão de valores de 28%, sendo o valor mínimo de 3 anos e o valor máximo de 42 anos.

Quadro 79: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço (até 31 de agosto de 2016)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3. Tempo de serviço na carreira docente em 31 de agosto de 2016	321	24,9	7,01	28%	3	42

No Gráfico 4, ilustra-se a distribuição dos seus valores, podendo-se observar que a distribuição de valores do tempo de serviço na carreira docente se verifica principalmente entre os 15 e 35 anos e que os valores inferiores a 8 anos são *outliers*, casos extremos que saem fora da distribuição normal de valores.

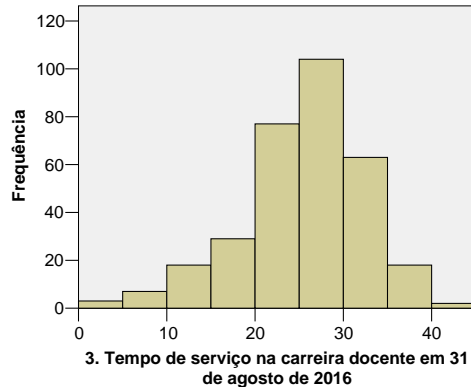


Gráfico 4: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço (até 31 de agosto de 2016)

No Quadro 80 apresenta-se a distribuição dos participantes pelo tempo de serviço na escola. Podemos constatar que relativamente ao tempo de serviço na escola a amostra apresenta um valor médio de idades de 13,2 anos, com uma dispersão de valores de 73%, com um valor mínimo de 0 anos e um valor máximo de 39 anos.

Quadro 80: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço na escola atualmente

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
4. Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente	321	13,3	9,76	73%	0	39

No Gráfico 5 apresenta-se a distribuição do tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente, constatando-se que a distribuição de valores do tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente se verifica principalmente entre 0 e 30 anos.

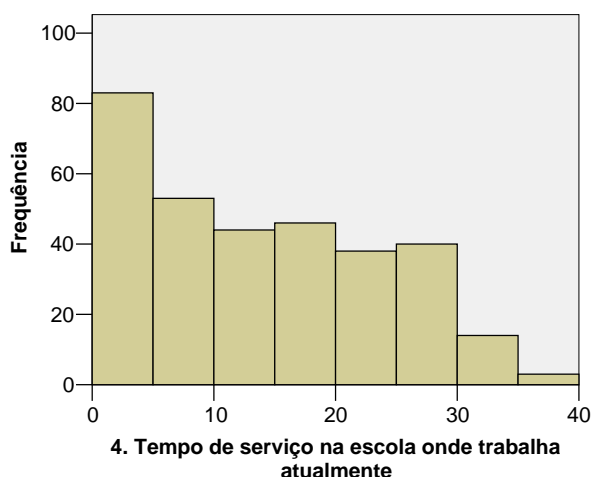


Gráfico 5: Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço na escola atualmente

Os dados sobre as habilitações académicas dos professores que participaram no inquérito são apresentados no Quadro 81 e no Gráfico 6. Consta-se que a amostra é constituída essencialmente professores que possuem a licenciatura, verificando-se que 68% dos professores têm licenciatura, 22% têm mestrado e 9% têm pós-graduação. Apenas 1% da amostra possui o grau de doutoramento e 0,3% (um professor) possui bacharelato.

Quadro 81: Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	,3
Pós-Graduação	29	9,0
Licenciatura	219	68,2
Mestrado	69	21,5
Doutoramento	3	,9
Total	321	100,0

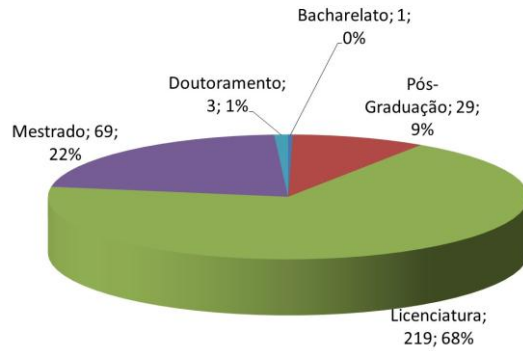


Gráfico 6: Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas

Os dados sobre o Departamento Curricular a que pertencem os professores que participaram no inquérito são apresentados no Quadro 82 e no Gráfico 7. Constata-se que a amostra é constituída por professores de todos os níveis de ensino e departamentos curriculares que constituem as unidades orgânicas. Podemos verificar que as respostas mais frequentes estão associadas aos departamentos curriculares de Ciências Experimentais, com 17%, seguido de Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Primeiro Ciclo, todos eles com 11,5%. A distribuição dos participantes por departamento é apresentada no Gráfico 7.

Quadro 82: Distribuição dos participantes por Departamento Curricular

	Frequência	Porcentagem
Ciências Experimentais	54	16,8
Ciências Sociais e Humanas	37	11,5
Educação Especial	17	5,3
Educação Física	16	5,0
Educação Pré-Escolar	19	5,9
Expressões	20	6,2
Línguas Estrangeiras	28	8,7
Matemática	37	11,5
Português	32	10,0
Primeiro Ciclo	37	11,5
Tecnologias e Administração	24	7,5
Total	321	100,0

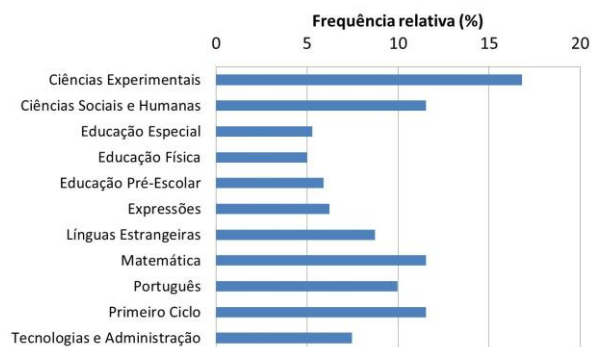


Gráfico 7: Distribuição dos participantes por Departamento Curricular

No Gráfico 8 apresenta-se a distribuição dos participantes pelo grupo de recrutamento a que pertencem (código e disciplina), constatando-se que as respostas mais frequentes são 110-Primeiro Ciclo com 11,5%, seguido de 500-Matemática com 9,0%, 300-Português e 510-Física e Química com 8,1% cada.

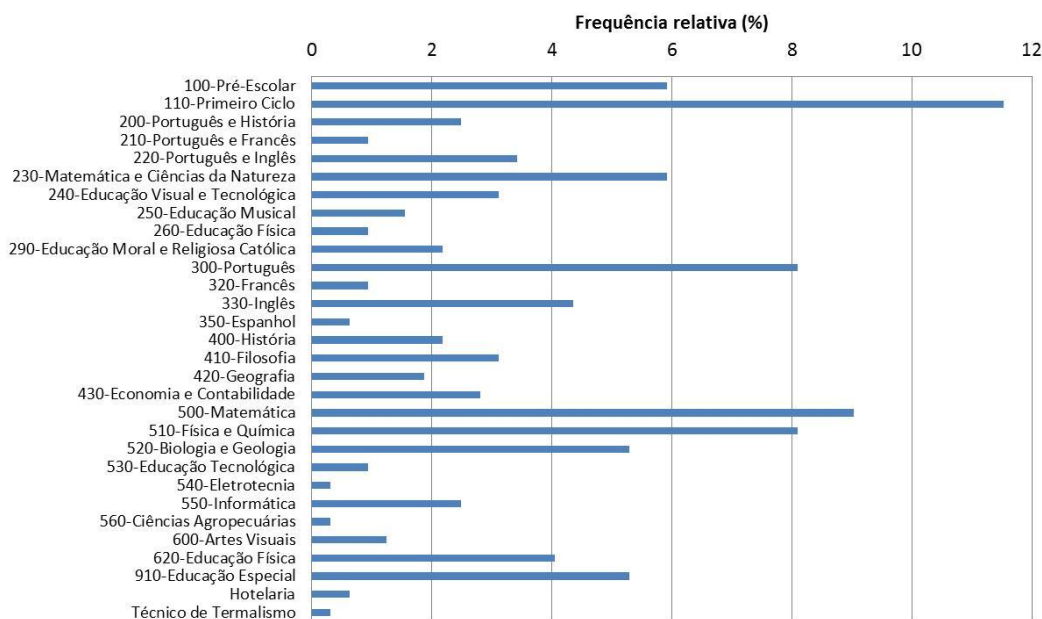


Gráfico 8: Distribuição dos participantes por grupo de recrutamento

A distribuição dos participantes por nível/is de ensino em que leciona é apresentado no Quadro 83 e no Gráfico 9. A amostra é constituída essencialmente por professores que lecionam o terceiro ciclo e/ou o ensino secundário, verificando-se que em termos de frequência, 44,9% dos professores lecionam o 3.º ciclo, 40,8% lecionam o secundário, 23,4% lecionam no 2.º ciclo, 16,5% lecionam no 1.º ciclo e 6,2% lecionam no pré-escolar.

Quadro 83: Distribuição dos participantes pelo(s) nível(is) de ensino em que leciona

	Não		Sim	
	N	%	N	%
Pré-escolar	301	93,8%	20	6,2%
1º ciclo	268	83,5%	53	16,5%
2º ciclo	246	76,6%	75	23,4%
3º ciclo	177	55,1%	144	44,9%
Secundário	190	59,2%	131	40,8%

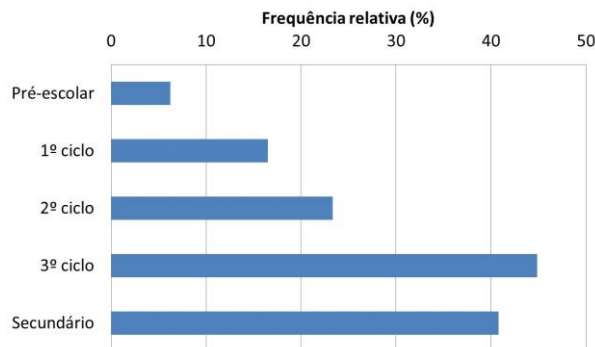


Gráfico 9: Distribuição dos participantes pelo(s) nível(is) de ensino em que leciona

Os dados sobre a situação profissional dos professores que participaram no inquérito são apresentados no Quadro 84 e no Gráfico 10. Consta-se que a amostra é maioritariamente constituída por professores do quadro de escola/agrupamento, verificando-se que 86% dos professores são do Quadro de Escola/Agrupamento, 8% são contratados e 6% são do Quadro de Zona Pedagógica, existindo portanto uma significativa estabilidade profissional.

Quadro 84: Distribuição dos participantes pela situação profissional

	Frequência	Percentagem
Quadro de Escola/Agrupamento	276	86,0
Quadro de Zona Pedagógica	18	5,6
Contratado	27	8,4
Total	321	100,0

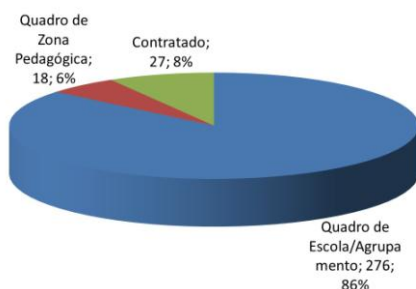


Gráfico 10: Distribuição dos participantes pela situação profissional

A distribuição dos participantes relativamente ao facto de desempenharem algum cargo para além da docência são apresentados no Quadro 85 e no Gráfico 11. Podemos verificar que a amostra é constituída por 54% dos professores desempenha algum cargo, para além da docência, registando-se no Gráfico 11 a distribuição desses professores (subamostra) pelo cargo ou cargos que desempenham para além da docência.

Quadro 85: Distribuição dos participantes quanto à questão: “Desempenha algum cargo?”

	Frequência	Porcentagem
Não	148	46,1
Sim	173	53,9
Total	321	100,0

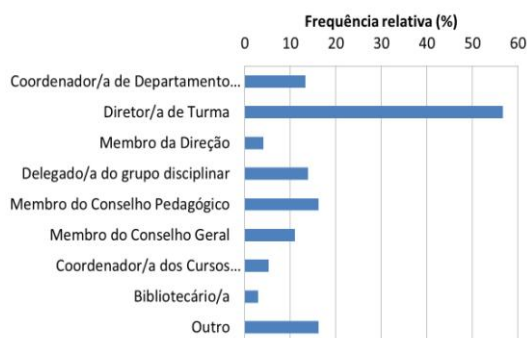


Gráfico 11: Distribuição dos participantes pelo(s) cargo(s) que desempenha

A subamostra dos 173 professores que desempenham algum cargo, para além da docência, constatamos que 56,6% desempenham o cargo de Diretor/a de Turma, 16,2% de Membro do Conselho Pedagógico, 13,9% de Delegado/a do grupo disciplinar, 13,3%

de Coordenador/a de Departamento Curricular, 11,0% de Membro do Conselho Geral, 5,2% de Coordenador/a dos Cursos Profissionais, 4,0% de Membro da Direção, 2,9% de Bibliotecário/a e verificam-se ainda 16,2% que respondem Outro. Estes especificam os seguintes cargos: Coordenador/a dos Diretores de Turma (5 elementos), Coordenador/a de Estabelecimento (3 elementos), Desporto Escolar (2 elementos), Diretor de Curso Profissional (2 elementos), Coordenador/a do PES (2 elementos), Assessor de Direção, Coordenador de um Projeto, Coordenador do PES, Coordenadora de Articulação Curricular, Coordenadora de Escola, Coordenadora de Projeto "Escola Unesco", Coordenadora de Projetos, Coordenadora de um Clube, Coordenadora do PAPES, Coordenadora do Secretariado de exames, Coordenadora dos Diretores de Turma e Coordenadora do Projeto de autoavaliação do Agrupamento, Diretor de Instalações, Diretor do Curso Profissional de Desporto, Diretora de Instalações, Mediador EFA, Responsável do Desporto Escolar e Tutoria.

A análise das questões 11 e 12 do questionário permitem inferir sobre o “estatuto” dos participantes relativamente ao processo de ADD no terceiro ciclo avaliativo (ano letivo 2012/2013 e 2015/2016), constatando-se que todos os professores tiveram o estatuto de Avaliado, uma vez que todos têm que entregar, no final de cada ano letivo, a Ficha de Avaliação do Desempenho (vulgarmente intitulado por relatório de autoavaliação). Verifica-se também que 13,4% tiveram o estatuto de Avaliador Interno (43 professores), 6,2% tiveram o estatuto de Avaliador Externo (20 professores) e 4,4% eram também membros da CCAD (14 professores). Todos estes dados são apresentados no Gráfico 12.

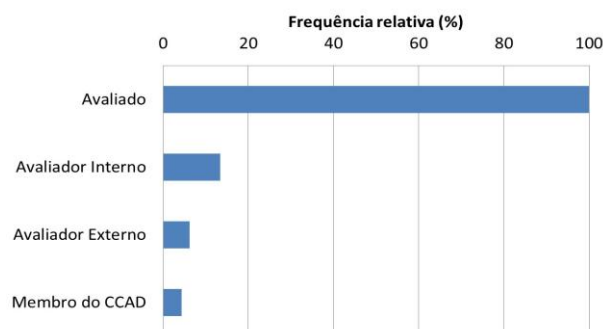


Gráfico 12: Distribuição dos participantes pela função que exerce na ADD (3º ciclo avaliativo)

Apesar de todos os professores apresentarem o “estatuto” de avaliados, apenas 33% solicitaram a observação de aulas, conforme é apresentado no Quadro 86 e Gráfico 13.

Quadro 86: Distribuição dos participantes quanto à solicitação de observação de aulas?

	Frequência	Percentagem
Não	216	67,3
Sim	105	32,7
Total	321	100,0

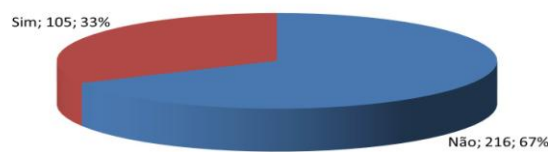


Gráfico 13: Distribuição dos participantes quanto à solicitação de observação de aulas?

Constatamos que a grande maioria dos professores que solicitaram a observação de aulas, deveu-se ao facto de se encontrarem no 2º ou 4º escalões da carreira docente, o que implicava essa obrigatoriedade legal. Todos os dados são apresentados no Quadro 87 e Gráfico 14.

Quadro 87: Distribuição dos participantes pela razão que foi sujeito a observação de aulas

	Sim	
	N	%
Estava no 2º ou 4º escalão da Carreira Docente	74	70,5%
Se encontrava no período probatório		
Desejava a atribuição da menção de Excelente	31	29,5%
Outro	4	3,8%

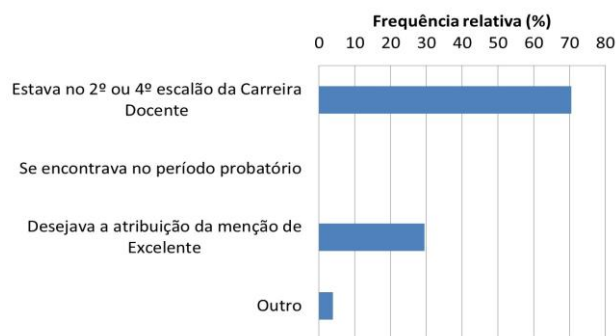


Gráfico 14: Distribuição dos participantes pela razão que foi sujeito a observação de aulas

Da análise da subamostra dos 105 professores que solicitaram observação de aulas, enquanto professor/a avaliado/a, 70,5% apontam como razão porque “Estava no 2º ou 4º escalão da Carreira Docente”, 29,5% porque desejavam a atribuição da menção de “Excelente” e verificam-se ainda 3,8% que respondem “Outro”. Estes especificam as seguintes razões: Estar no 6.º escalão (2 elementos), Contributo da observação de aulas para a melhoria da prática, Interesse pessoal, Partilha de experiências e Trabalho colaborativo.

I Parte (B) – Desempenho da função de avaliador interno e/ou externo

A análise das questões 13 à 16 permite caracterizar a amostra no tocante ao desempenho da função de avaliador interno e/ou avaliador externo no terceiro ciclo avaliativo. Constatamos que apenas 43 professores desempenharam a função de **avaliador interno** registando-se que 44% desses professores responderam que alguns dos seus avaliados solicitaram a observação de aulas. Todos os dados são apresentados no Quadro 88 e Gráfico 15.

Quadro 88: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador interno, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?”

	Frequência	Porcentagem
Não	24	55,8
Sim	19	44,2
Total	43	100,0



Gráfico 15: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador interno, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas?”

Quando questionada a subamostra dos 43 professores avaliadores internos relativamente à frequência/aquisição de formação no âmbito do processo de ADD, 63% respondem que não tiveram nenhuma formação, 35% que tiveram alguma formação e 2% (apenas um elemento) que teve formação frequente. Todos os dados são apresentados no Quadro 89 e Gráfico 16.

Quadro 89: Distribuição dos participantes à questão: “Enquanto professor avaliador, interno teve formação no âmbito do processo da ADD?”

	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	27	62,8
Alguma	15	34,9
Frequente	1	2,3
Total	43	100,0

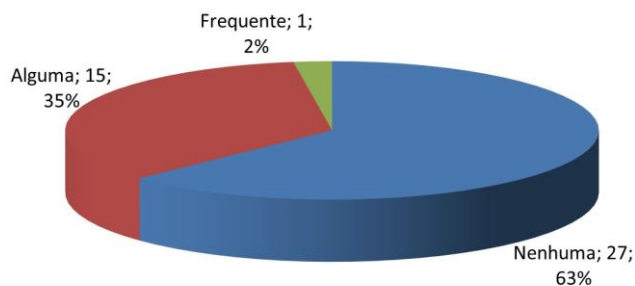


Gráfico 16: Distribuição dos participantes à questão: “Enquanto professor avaliador, interno teve formação no âmbito do processo da ADD?”

Na subamostra dos 43 professores que desempenharam a função de avaliador interno, 84% responde que “Avaliou docentes da minha área disciplinar” e 14% que “Avaliou docentes de outra área disciplinar”. Todos os dados são apresentados no Quadro 90 e Gráfico 17.

Quadro 90: Distribuição dos participantes, avaliadores internos, relativamente ao grupo disciplinar dos docentes que avaliou

	Não		Sim	
	N	%	N	%
15.1 Avaliou docentes de outra área disciplinar	37	86,0%	6	14,0%
15.2 Avaliou docentes da minha área disciplinar	7	16,3%	36	83,7%

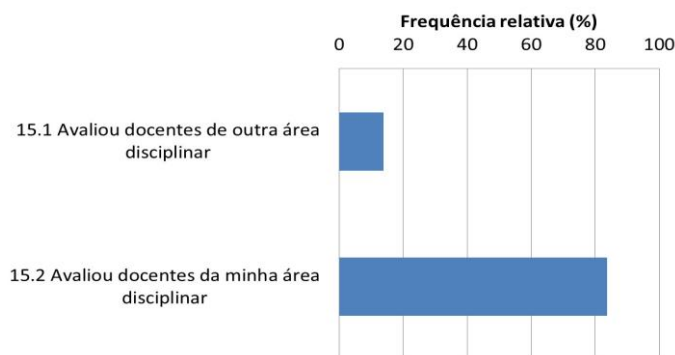


Gráfico 17: Distribuição dos participantes, avaliadores internos, relativamente ao grupo disciplinar dos docentes que avaliou

Por último, a questão 16 tem como público-alvo os 20 professores que referiram que tinham desempenhado a função de **avaliador externo** constatando-se que 60% desses professores verbalizaram que possuem habilitações específicas para o exercício dessa função. Esta constatação vem mais uma vez reforçar as orientações emanadas da tutela no tocante à necessidade destes professores serem detentores, preferencialmente, de formação específica para o exercício do cargo de avaliadores externos. Todos os dados são apresentados na Quadro 91 e Gráfico 18.

Quadro 91: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador, externo possui habilitações específicas para o exercício dessa função?”

	Frequência	Percentagem
Não	8	40,0
Sim	12	60,0
Total	20	100,0



Gráfico 18: Distribuição das respostas à questão: “Enquanto professor avaliador, externo possui habilitações específicas para o exercício dessa função?”

Na subamostra dos 20 professores que desempenharam a função de avaliador externo, 90% referem como razão para o recrutamento “Possui experiência em funções de supervisão pedagógica com observação de aulas”, 25% que “Possui formação especializada em supervisão pedagógica”, 15% que “É titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente” e as razões “É titular do grau de doutor ou mestre em supervisão pedagógica” e “Possui formação especializada em avaliação do desempenho docente” são dadas por 10% cada. Todos os dados são apresentados no Quadro 92 e Gráfico 19.

Quadro 92: Distribuição dos participantes, avaliadores externos, relativamente às razões porque foram recrutados

	Não		Sim	
	N	%	N	%
É titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente	17	85,0%	3	15,0%
É titular do grau de doutor ou mestre em supervisão pedagógica	18	90,0%	2	10,0%
Possui formação especializada em avaliação do desempenho docente	18	90,0%	2	10,0%
Possui formação especializada em supervisão pedagógica	15	75,0%	5	25,0%
Possui experiência em funções de supervisão pedagógica com observação de aulas	2	10,0%	18	90,0%

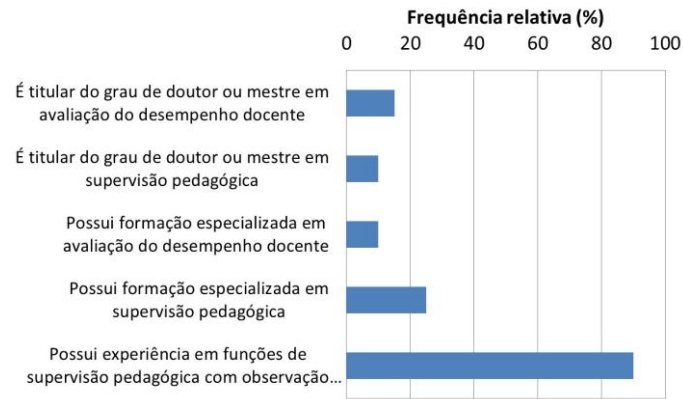


Gráfico 19: Distribuição dos participantes, avaliadores externos, relativamente às razões porque foram recrutados

5.2.2 Análise psicométrica da escala

Após a identificação e caracterização da amostra iremos, neste ponto, proceder ao estudo da validade do inquérito por questionário⁴⁸. Com a finalidade de atingir esse propósito foi aplicada, numa primeira fase, a análise fatorial exploratória ao conjunto dos 68 itens que constituem o inquérito, recorrendo ao método de rotação de Varimax com normalização de Kaiser.

Apresenta-se, em primeiro lugar, o Quadro 93 que contempla todas as saturações encontradas para os 14 fatores extraídos quando se aplica o critério de Kaiser para a extração dos fatores, ou seja, ter um valor próprio superior à unidade.

A rotação convergiu em 16 interações, obtendo-se (N = 321) e (KMO = 0,912).

⁴⁸ Utilizou-se, numa primeira fase, a análise estatística descritiva, que permite perceber a forma como se distribuem as respostas às questões colocadas no inquérito (segunda parte do inquérito por questionário) tendo por base o total dos itens que se encontram distribuídos por quatro blocos temáticos. Todos esses dados estão apresentados nos apêndices VIII e IX, que contemplam respetivamente a distribuição de respostas dos participantes para cada um dos blocos temáticos e a análise estatística (média, desvio padrão e coeficiente de variação) para cada bloco temático tendo por base as respostas recolhidas junto dos participantes.

Quadro 93: Saturações dos itens em todos os fatores resultantes da análise fatorial

	Fator													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. A ADD tem sido uma prática sistemática na escola.	,275	,009	-,008	-,022	,071	,011	-,003	,038	,113	-,028	,726	,042	-,090	-,008
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspectiva formativa.	,577	,070	,009	,085	-,031	,074	-,106	,183	-,104	,088	,419	,106	,206	-,142
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	,725	,086	,126	,046	-,015	,132	,048	,114	,000	-,041	,283	,030	-,036	-,161
4. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores.	-,232	-,045	-,060	,082	,049	,000	,010	-,646	,078	-,153	-,038	-,030	-,165	,247
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	,703	,070	,080	,059	,041	,140	-,033	,171	-,006	,066	,324	-,011	,202	-,046
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	,654	,136	-,018	,073	-,063	,142	-,034	-,040	-,024	,079	,289	,043	,057	,222
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	,604	,029	,023	,165	-,140	-,086	-,016	,066	,098	,325	,225	,226	,094	,247
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	,693	,069	,000	,126	-,066	,029	-,052	,128	-,067	,335	,043	,186	,172	,179
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	,753	,100	,019	,045	-,074	,049	,006	,099	-,073	,282	,035	,091	,103	,208
10. Os instrumentos de registo normalizados são necessários na ADD para avaliar o desempenho docente.	,317	,117	,152	-,001	,241	-,036	,026	,170	,138	,183	-,063	-,021	,036	,572
11. Atualmente, existe um bom clima relacional entre avaliador(es) e avaliado durante o processo de ADD.	,272	,222	-,085	,077	,219	,132	,009	,523	,033	-,060	,124	,174	-,192	,120
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	,414	,277	-,065	,038	,127	,134	,003	,267	,271	-,085	,100	,441	,003	,187
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	,151	,009	,178	,136	,429	,034	,010	,027	,160	-,070	,052	,175	,343	,399
14. Os critérios de seleção dos avaliadores garantem a imparcialidade do trabalho desenvolvido.	,315	,203	,182	,177	,100	,087	-,047	,109	,089	,052	,204	,583	,051	-,032
15. Os avaliadores receberam formação adequada para a função em causa.	,249	,204	,008	,083	-,071	,080	,038	,010	,035	-,087	-,054	,759	,045	-,006
16. Para a maioria dos professores, o atual modelo de ADD reduz-se ao relatório de autoavaliação.	-,102	-,143	,161	,052	,177	,045	,158	,135	,139	,003	-,220	-,018	,528	,067
17. Na ADD os propósitos formativos são compatíveis com os propósitos sumativos de atribuição de uma nota.	,248	,192	-,067	,304	-,094	,013	-,077	,106	-,132	,000	,311	,186	,460	-,003
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	,767	,135	,097	-,013	,029	,042	,019	,033	,012	,042	,050	,114	,134	,132
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	,832	,117	,061	,056	,070	,053	-,028	,029	,019	-,070	,012	,038	,010	,075
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	,813	,111	,041	,009	,107	,050	,039	,025	,080	-,040	-,062	,055	-,093	,032
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	,832	,127	,130	,044	,050	,056	-,035	,082	,078	,000	-,058	,016	-,121	-,028
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	,781	,157	,087	,076	-,009	,019	,005	,049	,011	-,004	,075	,155	,002	,003
23. A ADD tem vindo a interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.	-,173	-,035	-,087	-,091	-,061	,030	-,029	-,765	,043	,073	,046	,025	-,212	-,002
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	,657	,168	,018	,287	,021	,127	-,028	-,024	,101	,003	-,085	,255	-,138	,104
25. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.	,027	-,151	-,016	,013	-,051	-,047	-,095	-,690	-,147	,025	-,035	-,047	,136	-,278
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento	,495	,203	-,068	,053	,135	,361	,039	-,004	,107	,323	-,024	,009	-,014	-,084

	Fator													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
profissional dos professores.														
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	,344	,062	,193	,653	,114	-,012	,016	-,056	-,019	,093	,048	,114	,010	-,069
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	,406	,064	,108	,613	,140	,128	,050	-,069	,011	,027	-,112	,102	,134	,096
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	,349	,061	,622	-,003	,037	-,037	,117	,003	,226	,085	-,131	,029	,053	,024
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	,657	,274	,112	,257	,035	-,032	,121	,124	,180	,027	-,152	,057	,092	-,017
31. O relatório de autoavaliação é uma "ferramenta" que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	,690	,163	,005	,118	-,009	-,035	,076	-,088	,053	-,048	,054	-,079	,051	-,060
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	,337	,196	-,002	,218	,340	-,091	-,039	-,033	,133	-,269	,071	,072	,421	-,016
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	,582	,134	,096	,310	,268	-,024	-,110	,071	,114	,029	,030	,053	,201	-,121
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	,289	,287	-,172	,415	,012	-,045	,030	,037	,335	,208	,258	,073	-,041	-,121
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	,534	,239	-,048	,319	-,014	,008	-,045	,020	,315	,091	,236	,066	-,209	-,249
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	,551	,248	,016	,413	-,019	,131	-,031	,129	,231	-,037	,105	,135	-,064	-,071
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	,274	,227	,013	,413	,036	,016	,014	,150	,242	,085	,138	,114	,228	,177
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	,668	,185	,046	,458	-,033	,048	,046	,130	,204	,092	-,029	,038	-,078	,048
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	,635	,218	,079	,377	-,091	,111	,085	,110	,187	,020	,017	,062	-,035	-,045
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	,619	,204	,038	,397	,079	,140	-,110	,163	,171	-,052	-,058	,056	-,061	-,062
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	,575	,171	,058	,337	,153	,163	-,053	,095	,411	,073	-,029	,030	-,106	,008
42. Na atual ADD, as práticas de supervisão pedagógica implicam o recurso à observação de aulas dos professores.	,207	,143	,273	,167	-,011	,051	,072	-,030	,601	-,012	-,100	,118	,045	,032
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	,209	,022	,583	,155	,093	,059	,001	,119	,465	-,030	-,123	-,027	,124	,074
44. As práticas de supervisão pedagógica foram mais utilizadas no modelo de ADD realizado por pares internos.	,091	,141	,138	,080	,030	,069	-,008	-,009	,590	,101	,273	,043	,050	,131
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	,219	,211	,203	,612	,021	,121	-,078	,023	,140	-,092	-,028	-,041	,146	,061
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	,209	,805	,029	,147	,013	-,008	-,041	,053	-,032	,003	,027	,066	,084	,038
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	,173	,877	,001	,017	-,014	-,008	,090	,052	,076	-,014	,017	,046	,092	-,041
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	,288	,857	,038	,059	,012	,075	,055	,057	,045	,036	,000	,050	-,002	-,035
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a	,308	,686	,082	,094	,111	,079	-,043	,062	,163	,246	,000	,099	-,075	,041

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: percepções dos avaliadores e avaliados

	Fator													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.														
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	,238	,779	,118	,134	-,043	,042	,016	,048	-,016	,075	,085	,064	-,136	-,024
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	,190	,758	-,032	,106	-,035	-,005	,043	,086	,163	-,016	,014	,125	,013	,147
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	,012	,047	,510	,158	,343	,281	,062	-,058	-,052	-,044	,218	-,050	,081	,185
53. No âmbito da ADD, as práticas de supervisão pedagógica deveriam ser acompanhadas sobretudo pelo coordenador de departamento.	,155	,011	,198	,179	-,021	,671	,151	,008	,117	-,143	,024	,170	,050	,182
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	-,131	,173	,121	-,064	,364	,219	,249	-,144	,111	,012	,336	-,137	,021	,243
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	,002	,053	,818	,068	,079	,041	,116	,031	-,017	-,084	,071	-,039	-,001	,031
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	,045	-,008	,809	,087	,045	,014	,103	,102	,063	-,025	,049	,069	-,048	-,032
57. Na ADD, a observação de aulas deveria ser utilizada apenas para alguns professores (início de carreira e determinados escalões da carreira).	,134	,115	,105	,054	,014	,093	,052	-,019	,054	,732	,009	-,108	-,075	,078
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	,087	-,009	,674	-,026	,121	,084	,174	-,030	,144	,317	-,050	,008	,120	,051
59. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliadores internos, na pessoa do coordenador de departamento.	,224	,041	,107	,038	-,209	,735	,209	,078	-,022	,034	,015	,077	-,143	-,058
60. A ADD deveria ser realizada por pares internos, do mesmo grupo de recrutamento.	,182	,024	-,077	,036	,171	,698	-,047	,021	,082	,310	,056	-,032	,104	-,067
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	,083	,129	,339	-,065	,380	,386	-,057	-,022	,037	,380	-,017	,142	,083	-,274
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	,047	,146	,464	,108	,436	,105	-,034	-,084	-,072	,317	-,084	,209	,038	-,172
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	,048	,050	,462	,310	,148	-,273	-,029	-,047	-,373	,112	,024	,123	-,228	,137
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	,038	-,057	,133	,005	,785	,038	,250	,103	-,056	,016	,035	-,018	,014	,028
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	,053	-,069	,112	,094	,824	-,157	,188	,089	,050	,018	-,003	-,016	,025	,060
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	-,111	,043	,166	,068	,618	,076	,546	,031	,018	,018	,010	-,033	,059	,101
67. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da organização educativa.	,011	,058	,186	-,025	,286	,117	,860	,067	,000	,006	-,042	-,012	,027	,009
68. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, de forma a possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos.	,032	,049	,203	-,024	,223	,096	,879	,037	,035	,046	,015	,035	,022	-,013
% variância explicada	18,5	7,5	5,9	4,9	4,8	3,5	3,4	3,3	3,3	2,6	2,6	2,5	2,3	2,1
Variância total explicada	67,2													

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

A Rotação convergiu em 16 iterações.

N = 321. KMO = 0,91

Tendo por base os níveis de saturação anteriores foram selecionados cinco fatores dos 14 resultantes da análise fatorial, os quais são elencados de seguida.

Assim, é de salientar que dos 68 itens que constituíam a escala foram validados 53 itens e retirados/excluídos os restantes (15 itens). Os itens que não foram integrados nos fatores selecionados deveu-se ao facto de os mesmos não saturarem em nenhum desses fatores. A sua exclusão do estudo prendeu-se ainda com os resultados obtidos da consistência interna realizada para cada fator, bem como dos níveis de saturação encontrados e apresentados no quadro anterior.

Registam-se, no Quadro 94, os cinco fatores selecionados para o nosso estudo, bem como os níveis de saturação encontrados para todos os itens em cada um desses fatores. Todos eles apresentam valor próprio superior a dois.

Quadro 94: Análise fatorial exploratória relativamente às saturações dos itens nos primeiros cinco fatores resultantes da análise fatorial

	Fator				
	1	2	3	4	5
1. A ADD tem sido uma prática sistemática na escola.	,275	,009	-,008	-,022	,071
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	,577	,070	,009	,085	-,031
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	,725	,086	,126	,046	-,015
4. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores.	-,232	-,045	-,060	,082	,049
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	,703	,070	,080	,059	,041
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	,654	,136	-,018	,073	-,063
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	,604	,029	,023	,165	-,140
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	,693	,069	,000	,126	-,066
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	,753	,100	,019	,045	-,074
10. Os instrumentos de registo normalizados são necessários na ADD para avaliar o desempenho docente.	,317	,117	,152	-,001	,241
11. Atualmente, existe um bom clima relacional entre avaliador(es) e avaliado durante o processo de ADD.	,272	,222	-,085	,077	,219
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	,414	,277	-,065	,038	,127
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	,151	,009	,178	,136	,429
14. Os critérios de seleção dos avaliadores garantem a imparcialidade do trabalho desenvolvido.	,315	,203	,182	,177	,100
15. Os avaliadores receberam formação adequada para a função em causa.	,249	,204	,008	,083	-,071
16. Para a maioria dos professores, o atual modelo de ADD reduz-se ao relatório de autoavaliação.	-,102	-,143	,161	,052	,177
17. Na ADD os propósitos formativos são compatíveis com os propósitos sumativos de atribuição de uma nota.	,248	,192	-,067	,304	-,094
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	,767	,135	,097	-,013	,029
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas	,832	,117	,061	,056	,070

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente:
percepções dos avaliadores e avaliados

docentes nos departamentos curriculares.					
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	,813	,111	,041	,009	,107
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	,832	,127	,130	,044	,050
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	,781	,157	,087	,076	-,009
23. A ADD tem vindo a interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.	-,173	-,035	-,087	-,091	-,061
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	,657	,168	,018	,287	,021
25. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.	,027	-,151	-,016	,013	-,051
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	,495	,203	-,068	,053	,135
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	,344	,062	,193	,653	,114
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	,406	,064	,108	,613	,140
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	,349	,061	,622	-,003	,037
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	,657	,274	,112	,257	,035
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	,690	,163	,005	,118	-,009
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	,337	,196	-,002	,218	,340
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	,582	,134	,096	,310	,268
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	,289	,287	-,172	,415	,012
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	,534	,239	-,048	,319	-,014
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	,551	,248	,016	,413	-,019
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	,274	,227	,013	,413	,036
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	,668	,185	,046	,458	-,033
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	,635	,218	,079	,377	-,091
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	,619	,204	,038	,397	,079
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	,575	,171	,058	,337	,153
42. Na atual ADD, as práticas de supervisão pedagógica implicam o recurso à observação de aulas dos professores.	,207	,143	,273	,167	-,011
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	,209	,022	,583	,155	,093
44. As práticas de supervisão pedagógica foram mais utilizadas no modelo de ADD realizado por pares internos.	,091	,141	,138	,080	,030
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	,219	,211	,203	,612	,021
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo superviso antes de iniciar a avaliação do professor.	,209	,805	,029	,147	,013
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	,173	,877	,001	,017	-,014
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	,288	,857	,038	,059	,012
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	,308	,686	,082	,094	,111

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente:
percepções dos avaliadores e avaliados

50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	,238	,779	,118	,134	-,043
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	,190	,758	-,032	,106	-,035
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	,012	,047	,510	,158	,343
53. No âmbito da ADD, as práticas de supervisão pedagógica deveriam ser acompanhadas sobretudo pelo coordenador de departamento.	,155	,011	,198	,179	-,021
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	-,131	,173	,121	-,064	,364
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	,002	,053	,818	,068	,079
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	,045	-,008	,809	,087	,045
57. Na ADD, a observação de aulas deveria ser utilizada apenas para alguns professores (início de carreira e determinados escalões da carreira).	,134	,115	,105	,054	,014
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	,087	-,009	,674	-,026	,121
59. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliadores internos, na pessoa do coordenador de departamento.	,224	,041	,107	,038	-,209
60. A ADD deveria ser realizada por pares internos, do mesmo grupo de recrutamento.	,182	,024	-,077	,036	,171
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	,083	,129	,339	-,065	,380
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	,047	,146	,464	,108	,436
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	,048	,050	,462	,310	,148
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	,038	-,057	,133	,005	,785
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	,053	-,069	,112	,094	,824
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	-,111	,043	,166	,068	,618
67. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da organização educativa.	,011	,058	,186	-,025	,286
68. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, de forma a possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos.	,032	,049	,203	-,024	,223
% variância explicada	18,5	7,5	5,9	4,9	4,8
Variância total explicada	41,6				

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

A Rotação convergiu em 16 iterações.

N = 321. KMO = 0,912.

As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Após termos procedido a uma análise minuciosa dos fatores apresentados anterior, bem como dos conteúdos de cada questão/item, e tendo ainda por base os resultados da análise da consistência interna, foram retirados no Fator 1 os itens: 27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados; 28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o

desenvolvimento profissional e 38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.

No Fator 3, foram retirados os itens 52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD e 62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.

Apresenta-se de seguida o Quadro 95, que pretende evidenciar de forma resumida os fatores que serão objeto do nosso estudo, bem como os itens/variáveis que lhes estão associados. Esta análise resultou do estudo das saturações, para cada fator, após a aplicação da análise fatorial ao conjunto de todos os itens.

Quadro 95: Fatores priorizados resultantes da análise fatorial e itens associados

Fatores	N.º de itens	Identificação dos itens
1	24	2-3-5-6-7-8-9-12-18-19-20-21-22-24-26-30-31-32-33-35-36-39-40-41
2	6	46-47-48-49-50-51
3	6	29-43-55-56-58-63
4	6	27-28-34-37-38-45
5	8	13-52-54-61-62-64-65-66

Tal como foi referido anteriormente e apresentado no Quadro 96, foram identificados cinco fatores. De imediato serão apresentadas os Quadros 96, 97, 98, 99 e 100 que contemplam a análise fatorial exploratória para cada fator, bem como os valores de saturação dos itens/variáveis associados a cada um desses fatores.

Quadro 96: Níveis de saturação dos itens que estão associados ao Fator 1: o atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional

	Fator 1
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	,577
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	,725
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	,703
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	,654
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	,604
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	,693
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	,753
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	,414
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	,767
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	,832

20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	,813
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	,832
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	,781
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	,657
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	,495
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	,657
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	,690
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	,337
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	,582
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	,534
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	,551
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	,635
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	,619
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	,575
% variância explicada	18,5

O Fator 1 é constituído pelos 24 itens que obtiveram saturação elevada neste fator. Analisando o foco de recolha de informação associado a cada item (constituição de cada item) bem como os objetivos propostos para este estudo, procedeu-se à elaboração da designação do Fator 1: o atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional.

Quadro 97: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 2: interação avaliador-avaliado no processo de ADD

	Fator 2
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	,805
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	,877
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	,857
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	,686
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	,779
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	,758
% variância explicada	7,5

O Fator 2 é constituído pelos 6 itens que obtiveram saturação elevada neste fator. Analisando o foco de recolha de informação associado a cada item (constituição

de cada item) bem como os objetivos propostos para este estudo, procedeu-se à elaboração da designação do Fator 2: interação avaliador-avaliado no processo de ADD.

Quadro 98: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 3: observação de aulas no âmbito da ADD

	Fator 3
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	,622
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	,583
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	,818
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	,809
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	,674
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	,462
% variância explicada	5,9

O Fator 3 é constituído pelos 6 itens que obtiveram saturação elevada neste fator. Analisando o foco de recolha de informação associado a cada item (constituição de cada item) bem como os objetivos propostos para este estudo, procedeu-se à elaboração da designação do Fator 3: observação de aulas no âmbito da ADD.

Quadro 99: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 4: práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

	Fator 4
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	,653
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	,613
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	,415
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	,413
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	,458
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	,612
% variância explicada	4,9

O Fator 4 é constituído pelos 6 itens que obtiveram saturação elevada neste fator. Analisando o foco de recolha de informação associado a cada item (constituição de cada item) bem como os objetivos propostos para este estudo, procedeu-se à

elaboração da designação do Fator 4: práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD.

Quadro 100: Saturação dos itens que estão associados ao Fator 5: Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD

	Fator 5
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	,429
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	,343
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	,364
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	,380
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	,436
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	,785
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	,824
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	,618
% variância explicada	4,8

O Fator 5 é constituído pelos 8 itens que obtiveram saturação elevada neste fator. Analisando o foco de recolha de informação associado a cada item (constituição de cada item) bem como os objetivos propostos para este estudo, procedeu-se à elaboração da designação do Fator 5: opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD.

Após se ter aplicado a todo o questionário a análise fatorial e, identificado cinco fatores passar-se-á à análise de consistência interna dos fatores das escalas, tal como foi explicitado no capítulo 4 (ponto 4.5.2). Posteriormente e, para cada fator, aplicou-se o teste Alfa de Cronbach, com o objetivo de verificar a consistência interna bem como a validade de escalas. Apresenta-se de seguida todo esse estudo nos Quadros 101 e 102.

Quadro 101: Associação dos Fatores da Escala aos itens que os constituem

FATORES (Dimensões)	ASSOCIAÇÃO DE VARIÁVEIS (Itens)
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	<p>2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa. 3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento. 5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares. 6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente. 7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente. 8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. 9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa. 12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente. 18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional. 19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares. 20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas. 21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores. 22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores. 24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes. 26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores. 30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado. 31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor. 32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD. 33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes. 35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares. 36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados. 39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos. 40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes. 41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.</p>
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	<p>46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor. 47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado. 48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas. 49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas. 50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente. 51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.</p>
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	<p>29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado. 43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado. 55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas. 56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas. 58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação). 63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.</p>
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	<p>27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados. 28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional. 34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD. 37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado. 38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional. 45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.</p>
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	<p>13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente 52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD. 54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática. 61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação. 62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado. 64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa. 65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores. 66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.</p>

Quadro 102: Análise estatística de consistência interna relativamente aos fatores de escala

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	0,957	24
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	0,923	6
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	0,810	6
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	0,816	6
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	0,795	8

Podemos concluir, através dos dados constantes no quadro anterior que o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 ou está muito próximo deste valor para todos os fatores (apenas o Fator 5 apresenta um valor de 0,795). Nesse sentido, considera-se os dados adequados como unidimensionais, ou seja, permitem medir o conceito em estudo para esta amostra, demonstrando adequada consistência interna.

5.2.3 Estatística descritiva

Fator 1 – O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional

A análise apresentada neste ponto tem como finalidade conhecer a opinião/percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional

Todos os dados são apresentados nos Quadros 103 e 104, bem como no Gráfico 20. No tocante ao Quadro 103, este pretende evidenciar a distribuição de respostas da amostra, segundo a escala de *Likert*, para cada um dos itens que constitui Fator 1. Passaremos de imediato a essa exposição.

Quadro 103: Distribuição das frequências de resposta relativamente às percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional (Fator 1)

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	93	29,0%	130	40,5%	63	19,6%	31	9,7%	4	1,2%
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	87	27,1%	133	41,4%	57	17,8%	41	12,8%	3	,9%
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	92	28,7%	156	48,6%	60	18,7%	11	3,4%	2	,6%
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	63	19,6%	137	42,7%	85	26,5%	32	10,0%	4	1,2%
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	65	20,3%	142	44,4%	97	30,3%	15	4,7%	1	,3%
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	93	29,0%	134	41,7%	77	24,0%	15	4,7%	2	,6%
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	80	24,9%	131	40,8%	93	29,0%	16	5,0%	1	,3%
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	30	9,3%	73	22,7%	168	52,3%	44	13,7%	6	1,9%
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	52	16,2%	136	42,4%	87	27,1%	43	13,4%	3	,9%
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	52	16,2%	142	44,2%	73	22,7%	49	15,3%	5	1,6%
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	59	18,4%	143	44,5%	79	24,6%	36	11,2%	4	1,2%
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	57	17,8%	160	49,8%	68	21,2%	32	10,0%	4	1,2%
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	73	22,7%	151	47,0%	76	23,7%	19	5,9%	2	,6%
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	44	13,7%	118	36,8%	134	41,7%	23	7,2%	2	,6%
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	34	10,6%	99	30,8%	139	43,3%	44	13,7%	5	1,6%
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	57	17,8%	109	34,0%	125	38,9%	29	9,0%	1	,3%
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	55	17,1%	143	44,5%	86	26,8%	34	10,6%	3	,9%
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	24	7,5%	56	17,4%	74	23,1%	149	46,4%	18	5,6%
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	42	13,1%	93	29,0%	112	34,9%	70	21,8%	4	1,2%
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	34	10,6%	120	37,4%	135	42,1%	29	9,0%	3	,9%
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	56	17,4%	116	36,1%	124	38,6%	23	7,2%	2	,6%
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	70	21,8%	144	44,9%	89	27,7%	16	5,0%	2	,6%
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	53	16,5%	127	39,6%	96	29,9%	43	13,4%	2	,6%
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	43	13,4%	93	29,0%	127	39,6%	55	17,1%	3	,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tendo por base os dados referentes ao grau de concordância destacados no Quadro 103, passaremos de seguida a analisar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para esses itens. Verificamos que relativamente ao item 32 (maior grau

de concordância), 52% da amostra (167 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que a formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD. Segue-se o item 33, onde 23% da amostra (74 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de a ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes. No entanto, 34,9% da amostra (112 dos inquiridos) não têm opinião sobre esta temática o que reforça a ideia que atualmente os docentes não se envolvem na reflexão e operacionalização da ADD uma vez que para a grande maioria dos profissionais esta se reduz à apresentação do relatório de autoavaliação no final de cada ano letivo. Segue-se o item 12, onde 15,6% da amostra (50 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente. Ainda em relação a este item é de salientar que 52,3% da amostra (168 dos inquiridos) não têm opinião sobre esta temática o que na nossa opinião poderá estar associada ao facto de no atual modelo de ADD, a avaliação com recurso a observação de aulas se destinar a uma pequena franja de docentes e por conseguinte a grande maioria dos professores não tem contacto com o sistema de avaliação vigente. Segue-se o item 26, onde 15,3% da amostra (49 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de a avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, e relativamente a este item, verifica-se que 43,3% da amostra (139 dos inquiridos) não tem opinião sobre o assunto e 41,4% da amostra (133 dos inquiridos) discordam ou discordam totalmente com o facto de a avaliação por pares internos ser um processo de promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Por último verificamos, da análise de dados contidos no quadro anterior, que existe um elevado número de participantes que demonstra a sua discordância ou a sua total discordância relativamente a muitas das afirmações presentes no supracitado quadro. Esta constatação poderá levar-nos a (re)pensar sobre a forma como o atual modelo de ADD está a ser implementado, bem como do seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional.

O Quadro 104 e o Gráfico 20 pretendem ilustrar, para cada um dos itens que constituem o Fator 1, a análise estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e a distribuição de médias decorrentes das respostas da amostra relativamente a este fator. Apresenta-se de seguida essa exposição.

Quadro 104: Análise estatística descritiva relativamente às percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional (Fator 1)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	321	2,14	0,98	46%
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	321	2,19	1,01	46%
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	321	1,99	0,82	41%
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	321	2,31	0,94	41%
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	320	2,20	0,83	38%
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	321	2,06	0,88	43%
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	321	2,15	0,86	40%
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	321	2,76	0,87	32%
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	321	2,40	0,94	39%
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	321	2,42	0,98	41%
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	321	2,32	0,94	41%
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	321	2,27	0,91	40%
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	321	2,15	0,86	40%
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	321	2,44	0,84	34%
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	321	2,65	0,90	34%
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	321	2,40	0,89	37%
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	321	2,34	0,91	39%
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	321	3,25	1,05	32%
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	321	2,69	0,99	37%
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	321	2,52	0,84	33%
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	321	2,37	0,88	37%
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	321	2,18	0,85	39%
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	321	2,42	0,94	39%
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	321	2,63	0,95	36%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

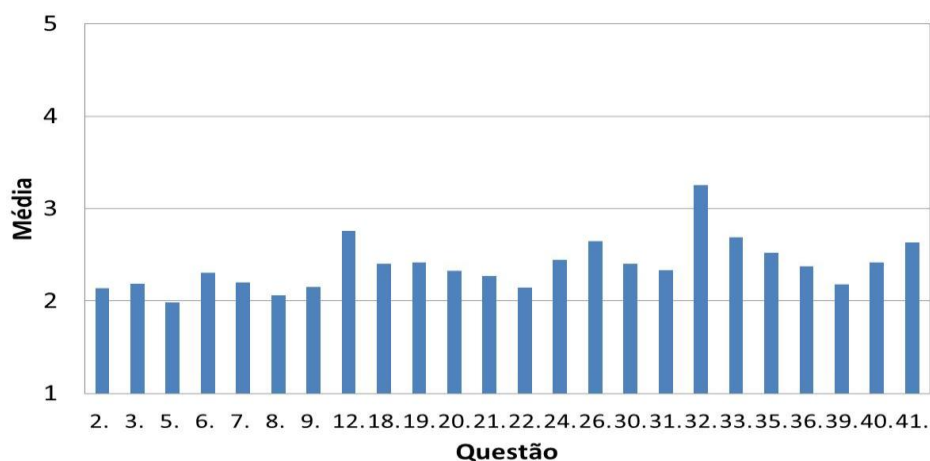


Gráfico 20: Gráfico de distribuição de médias relativamente às percepções dos professores sobre o impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional (Fator 1)

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, constatando-se que em média, o grau de concordância é superior para o item “32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD”. Este item é o único onde se constata uma concordância superior ao ponto intermédio da escala de medida. Seguem-se os itens “12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente”, “33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes”, “26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores” e “41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos”, sendo os valores médios inferiores para “9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa”, “22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores”, “2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa”, “8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores” e “5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares”. Concluindo, todos os itens, com exceção do item 32, apresentam uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Fator 2 – Interação avaliador-avaliado no processo de ADD

A análise apresentada neste ponto tem como finalidade conhecer as interações existentes entre o avaliador e avaliado no processo de preparação e de implementação da ADD. Todos os dados são apresentados nos Quadros 103 e 104 e no Gráfico 21.

No tocante ao Quadro 105, este pretende evidenciar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para cada um dos itens que constitui o Fator 2. Passaremos de imediato a essa exposição.

Quadro 105: Distribuição das frequências de resposta relativamente à interação avaliador-avaliado no processo de ADD (Fator 2)

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	41	12,8%	72	22,5%	142	44,4%	63	19,7%	2	,6%
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	30	9,3%	65	20,2%	125	38,9%	100	31,2%	1	,3%
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	34	10,6%	65	20,2%	136	42,4%	83	25,9%	3	,9%
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	25	7,8%	52	16,2%	130	40,5%	111	34,6%	3	,9%
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	40	12,5%	78	24,3%	141	43,9%	59	18,4%	3	,9%
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	35	10,9%	64	19,9%	139	43,3%	77	24,0%	6	1,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tendo por base os dados referentes ao grau de concordância destacados no Quadro 105, passaremos de seguida a analisar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para esses itens. Verificamos que relativamente ao item 49 (maior grau de concordância), 35,5% da amostra (114 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas. No entanto 40,5% da amostra (130 dos inquiridos) não têm opinião sobre o assunto. Segue-se o item 47, onde 31,5% da amostra (101 dos inquiridos) concorda ou concorda totalmente com o facto que durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado, constatamos também que 38,9% da amostra (125 dos inquiridos), não tem opinião sobre esta questão.

Segue-se o item 48, onde 26,8% da amostra (86 dos inquiridos) concorda ou concorda totalmente com o facto de durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas, mais uma vez uma grande franja de inquiridos, 42,4% não tem opinião sobre esta temática. Pelos dados apresentados no quadro anterior e numa análise preliminar somos mais uma vez levados a inferir que a grande maioria da nossa amostra não tem conhecimento das práticas e dinâmicas de trabalho entre avaliadores e avaliados, uma vez que estas se destinam a um pequeno número de docentes, conforme é previsto na Lei vigente. Esta constatação é reforçada através da leitura dos dados referentes aos outros três itens presentes neste fator. Relativamente ao item 46, onde 44,4% da amostra (142 participantes) não têm opinião se na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisoivo antes de iniciar a avaliação do professor, constatando-se também que 35,3% (113 participantes) da amostra discorda ou discorda totalmente com esta questão. Segue-se o item 50, onde 43,9% da amostra (141 participantes) não têm opinião se no processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente. Verifica-se também que 36,8% (118 participantes) da amostra discorda ou discorda totalmente com a afirmação subjacente a este item. Por último, surge o item 51, onde 43,3% da amostra (139 participantes) não têm opinião se é dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica, constatando-se que 30,8% (99 participantes) da amostra discorda ou discorda totalmente com esta questão.

Apresenta-se a seguir o Quadro 106 e o Gráfico 21 que pretendem ilustrar, para cada um dos itens que constituem o Fator 2, a análise estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e a distribuição de médias decorrentes das respostas da amostra relativamente a este fator. Apresenta-se de seguida essa exposição.

Quadro 106: Análise estatística descritiva relativamente à interação avaliador-avaliado
no processo de ADD (Fator 2)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	320	2,73	0,94	35%
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	321	2,93	0,95	32%
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	321	2,86	0,95	33%
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	321	3,05	0,93	30%
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	321	2,71	0,94	35%
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	321	2,86	0,97	34%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

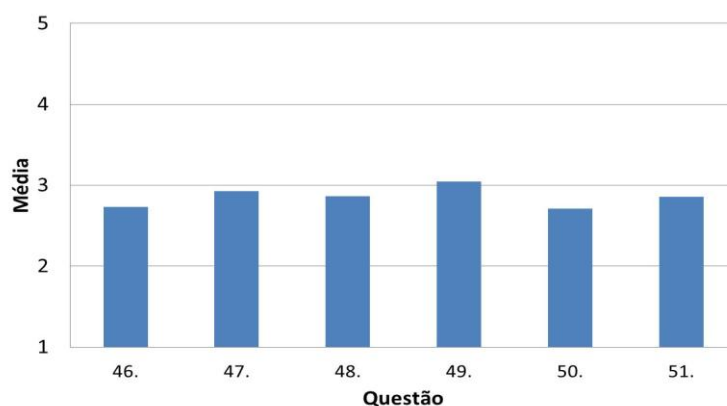


Gráfico 21: Gráfico de distribuição de médias relativamente à interação avaliador-avaliado no processo de ADD (Fator 2)

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, constatando-se que em média, o grau de concordância é superior para os itens 49 e 47 que se consubstanciam, respetivamente em: “49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas” e “47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado”. Os restantes itens apresentam uma concordância próxima do ponto intermédio da escala de medida.

Fator 3 – Observação de aulas no âmbito da ADD

A análise apresentada neste ponto tem como finalidade conhecer a opinião dos inquiridos sobre a pertinência e validade de se recorrer à observação de aulas no âmbito da ADD. Todos os dados são apresentados nos Quadros 108 e 109 e Gráfico 22.

No tocante ao Quadro 107, este pretende evidenciar a distribuição de respostas da amostra, segundo a escala de *Likert*, para cada um dos itens que constitui Fator 3. Passaremos de imediato a essa exposição.

Quadro 107: Distribuição das frequências de resposta relativamente à opinião dos professores no tocante à implementação de observação de aulas no âmbito da ADD

(Fator 3)

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	53	16,5%	110	34,3%	92	28,7%	60	18,7%	6	1,9%
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	48	15,0%	90	28,0%	82	25,5%	92	28,7%	9	2,8%
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	39	12,1%	67	20,9%	90	28,0%	99	30,8%	26	8,1%
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	74	23,1%	92	28,7%	81	25,2%	63	19,6%	11	3,4%
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	46	14,3%	46	14,3%	116	36,1%	92	28,7%	21	6,5%
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	48	15,0%	108	33,6%	108	33,6%	37	11,5%	20	6,2%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tendo por base os dados referentes ao grau de concordância destacados no Quadro 108, passaremos de seguida a analisar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para esses itens. Verificamos que relativamente ao item 55 (maior grau de concordância), 38,9% da amostra (125 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que no âmbito da ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas. No entanto, e observando os dados referentes a este item, constatamos também que 33,0% da amostra (106 dos inquiridos), discorda ou discorda totalmente com a

utilização desta prática no âmbito da ADD. Segue-se o item 58, onde 35.2% da amostra (103 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que no processo de ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação), o que vem evidenciar que uma percentagem significativa de docentes considera que se existir o recurso à observação de aulas as mesmas devem ter subjacente um processo de acompanhamento, de diálogo e de reflexão conjunta como é preconizado no ciclo de supervisão pedagógica. No entanto 36,1% da amostra (116 dos inquiridos) não exprime a sua opinião sobre esta temática. Segue-se o item 43, onde 31,5% da amostra (101 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que a observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado. No entanto, 43,0% da amostra (138 dos inquiridos) tem uma opinião completamente oposta, verbalizando que discordam ou discordam totalmente dos contributos da observação de aulas para a avaliação da sua componente científica e pedagógica. Existem portanto posições completamente antagónicas no tocante ao contributo da observação de aulas.

Apresenta-se de seguida o Quadro 108 e o Gráfico 22 que pretendem ilustrar, para cada um dos itens que constituem o Fator 3, a análise estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e a distribuição de médias decorrentes das respostas da amostra relativamente a este fator. Apresenta-se de seguida essa exposição.

Quadro 108: Análise estatística descritiva relativamente à opinião dos professores no tocante à implementação de observação de aulas no âmbito da ADD (Fator 3)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	321	2,55	1,03	40%
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	321	2,76	1,11	40%
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	321	3,02	1,15	38%
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	321	2,52	1,15	46%
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	321	2,99	1,13	38%
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	321	2,60	1,07	41%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

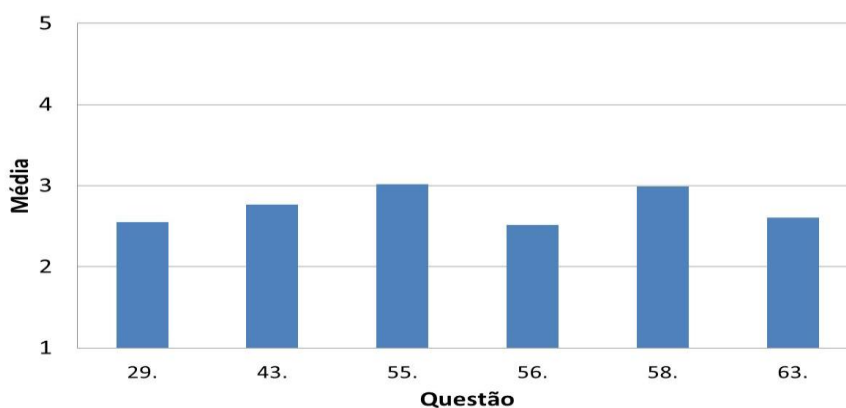


Gráfico 22: Gráfico de distribuição de médias relativamente à opinião dos professores no tocante à implementação de observação de aulas no âmbito da ADD (Fator 3)

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, constatando-se que, em média, o grau de concordância é superior para os itens 55 e 58 que se consubstanciam, respetivamente em: “55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas” e “58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação)”. Como se pode constatar estes itens apresentam uma concordância próxima do ponto intermédio da escala de medida. Os restantes itens, nomeadamente os itens 43, 63, 29 e 56 apresentam um grau de concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Fator 4 – Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

A análise apresentada neste ponto tem como finalidade conhecer a perceção dos inquiridos sobre a presença/implementação de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD.

Todos os dados são apresentados nos Quadros 109 e 110 e Gráfico 23.

No tocante ao Quadro 109, este pretende evidenciar a distribuição de respostas da amostra, segundo a escala de *Likert*, para cada um dos itens que constitui Fator 4. Passaremos de imediato a essa exposição.

Quadro 109: Distribuição das frequências de resposta relativamente à percepção dos professores no que toca à presença de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD (Fator 4)

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	42	13,1%	81	25,2%	177	55,1%	20	6,2%	1	,3%
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	35	10,9%	61	19,0%	201	62,6%	24	7,5%		
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	25	7,8%	56	17,4%	163	50,8%	73	22,7%	4	1,2%
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	25	7,8%	92	28,7%	164	51,1%	40	12,5%		
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	53	16,5%	138	43,0%	104	32,4%	25	7,8%	1	,3%
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	36	11,2%	76	23,7%	179	55,8%	30	9,3%		

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tendo por base os dados referentes ao grau de concordância destacados no Quadro 109, passaremos de seguida a analisar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para esses itens. Verificamos que relativamente ao item 34 (maior grau de concordância), apenas 23,9% da amostra (77 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que as práticas de supervisão estarem presentes no atual modelo de ADD. Cerca de metade dos inquiridos, 50,8% da amostra não tem opinião sobre esta problemática, verificando-se também que 25,2% da amostra (81 inquiridos) referem que discordam ou discordam totalmente com a existência de práticas de supervisão no atual modelo de ADD. Segue-se o item 37 com um grau de concordância de 12,5% da amostra (40 dos inquiridos) concorda com o facto de que os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado. Mais uma vez deparamo-nos com o facto de que a grande maioria dos inquiridos não ter opinião formalizada quando questionados sobre esta temática (51,1% da amostra a que correspondem 164 inquiridos). Consideramos que estes resultados poderão estar em conformidade com o que tem sido apresentado e refletido ao longo deste estudo, ou seja apenas uma pequeníssima percentagem de professores é que se tem que preocupar com o seu sistema de ADD, pelo que as práticas de ADD não são um tema que preocupe a quase totalidade dos professores. A grande maioria dos

professores não tem conhecimento sobre o modo de implementação do atual modelo de ADD (modelo mistos) o que é reforçado se analisarmos o quadro anterior. Podemos verificar que 62,6% dos inquiridos, a que corresponde 201 professores, não têm opinião sobre esta questão.

No Quadro 110 e Gráfico 23 apresentam-se os dados que pretendem ilustrar, para cada um dos itens que constituem o Fator 4, a análise estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e a distribuição de médias decorrentes das respostas da amostra relativamente a este fator. Apresenta-se de seguida essa exposição.

Quadro 110: Análise estatística descritiva relativamente à percepção dos professores no que toca à presença de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

(Fator 4)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	321	2,55	0,81	32%
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	321	2,67	0,77	29%
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	321	2,92	0,87	30%
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	321	2,68	0,79	29%
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	321	2,32	0,85	37%
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	321	2,63	0,80	31%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

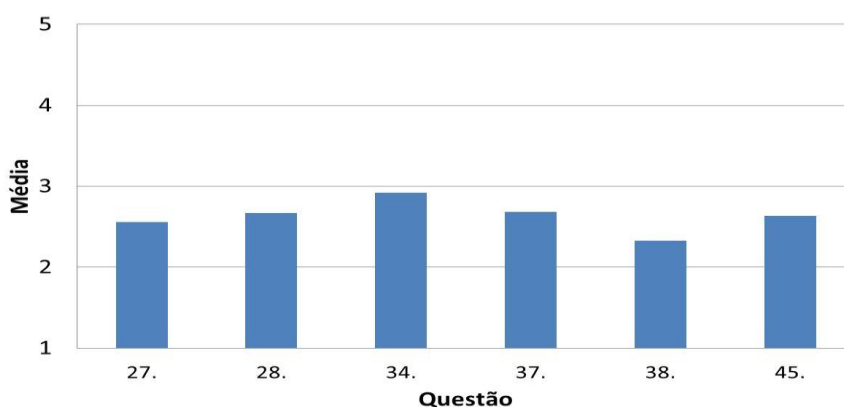


Gráfico 23: Gráfico de distribuição de médias relativamente à percepção dos professores no que toca à presença de práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

(Fator 4)

Podemos constatar que em média, a concordância é superior para o item “34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD”. Este item apresenta um nível de concordância próxima do ponto intermédio da escala de medida.

Todos os restantes itens, nomeadamente os itens 37, 28, 45, 27 e 38 apresentam níveis de concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida. São apresentados de seguida por ordem decrescente de afastamento do ponto médio da escala de medida, a saber: “37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado”, “28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional”, “45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo”, “27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados” e o item “38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional”.

Fator 5 – Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD

A análise apresentada neste ponto tem como finalidade conhecer a opinião dos inquiridos sobre as características de um novo modelo de ADD. Todos os dados são apresentados nos Quadros 111 e 112 e Gráfico 24.

No tocante ao Quadro 111, este pretende evidenciar a distribuição de respostas da amostra, segundo a escala de *Likert*, para cada um dos itens que constitui Fator 5.

Quadro 111: Distribuição das frequências de resposta relativamente à opinião dos professores sobre as características de um novo modelo de ADD (Fator 5)

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	16	5,0%	20	6,2%	56	17,4%	164	51,1%	65	20,2%
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	32	10,0%	25	7,8%	109	34,0%	129	40,2%	26	8,1%
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	5	1,6%	14	4,4%	55	17,1%	193	60,1%	54	16,8%
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	36	11,2%	57	17,8%	123	38,3%	91	28,3%	14	4,4%
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	34	10,6%	63	19,6%	117	36,4%	90	28,0%	17	5,3%
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	7	2,2%	16	5,0%	69	21,5%	165	51,4%	64	19,9%
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	10	3,1%	8	2,5%	63	19,6%	166	51,7%	74	23,1%
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	7	2,2%	5	1,6%	50	15,6%	173	53,9%	86	26,8%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tendo por base os dados referentes ao grau de concordância destacados no Quadro 111, passaremos de seguida a analisar a distribuição de respostas, segundo a escala de *Likert*, para esses itens. Verificamos que relativamente ao item 66 (maior grau de concordância), 80,7% da amostra (259 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que a ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado. Imediatamente a seguir surgem os itens 54, onde 76,9% da amostra (247 dos inquiridos), concorda ou concorda totalmente com o facto de que a ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática e o item 65, onde 74,8% da amostra (240 dos inquiridos) concorda ou concorda totalmente com o facto de que os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores. Analisando os dados presentes no quadro anterior referentes à perspetivação/caraterísticas de um novo modelo de ADD somos levados a inferir que a grande maioria dos inquiridos considera que o mesmo deverá alicerçar-se no trabalho colaborativo entre os seus interlocutores (avaliadores e avaliados) bem como promover a autoavaliação e a autorreflexão dos professores em avaliação. Constatamos também que independentemente do modelo de ADD que venha a ser implementado a quase globalidade dos inquiridos considera ser de extrema

importância que TODOS os avaliadores possuam formação específica e atualizada para o desempenho da função de supervisão-avaliação.

No Quadro 112 e Gráfico 24 apresentam-se os dados que têm como finalidade ilustrar, para cada um dos itens que constituem o Fator 5, a análise estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e a distribuição de médias decorrentes das respostas da amostra relativamente a este fator. Apresenta-se de seguida essa explanação.

Quadro 112: Análise estatística descritiva relativamente à opinião dos professores sobre as características de um novo modelo de ADD (Fator 5)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	321	3,75	1,01	27%
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	321	3,29	1,06	32%
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	321	3,86	0,80	21%
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	321	2,97	1,04	35%
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	321	2,98	1,06	35%
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	321	3,82	0,88	23%
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	321	3,89	0,89	23%
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	321	4,02	0,83	21%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

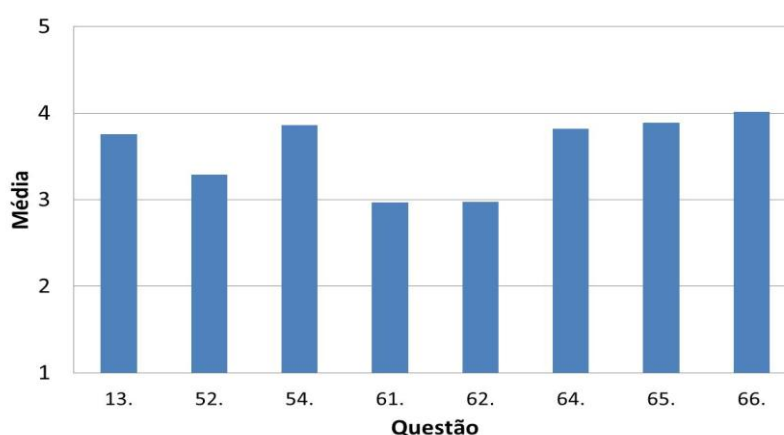


Gráfico 24: Gráfico de distribuição de médias relativamente à opinião dos professores sobre as características de um novo modelo de ADD (Fator 5)

Através da análise dos dados apresentados no Quadro 112 e Gráfico 24 podemos inferir que em média, a concordância é superior para o item “66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador”, seguido do item “65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores”. Surge de imediato o item “54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática”, o “64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa” e o “13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente”. Surge de seguida o item “52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD”. Todos os itens referenciados anteriormente apresentam um nível de concordância superior ao ponto intermédio da escala de medida. Por último, surgem os itens “62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado” e “61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação”, com uma concordância próxima do ponto intermédio da escala de medida.

De seguida procederemos à análise descritiva para as escalas⁴⁹ estabelecidas anteriormente. Esta etapa tem como objetivo conhecer a opinião dos professores relativamente ao conteúdo circunscrito em cada fator da escala apurado através da aplicação da análise fatorial no conjunto dos 68 itens que constituíam o inquérito por questionário. Foram calculadas, para cada fator, as estatísticas mais relevantes, a saber: a média, o desvio padrão, o coeficiente de variação e os valores mínimos e máximos observados. É também apresentado, para cada fator, um gráfico ilustrativo dos valores médios das respostas para cada fator definido (dimensões de análise). Todo esse estudo é ilustrado de imediato, através do Quadro 113 e Gráfico 25.

⁴⁹ Para as dimensões das escalas utilizadas, os seus valores foram determinados a partir do cálculo da média dos itens que os constituem.

Quadro 113: Análise estatística descritiva para os cinco fatores da escala definidos

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	320	2,39	0,65	27%	1,00	4,54
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	320	2,86	0,80	28%	1,00	4,33
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	321	2,74	0,79	29%	1,00	5,00
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	321	2,63	0,59	22%	1,00	4,00
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	321	3,57	0,61	17%	1,00	5,00

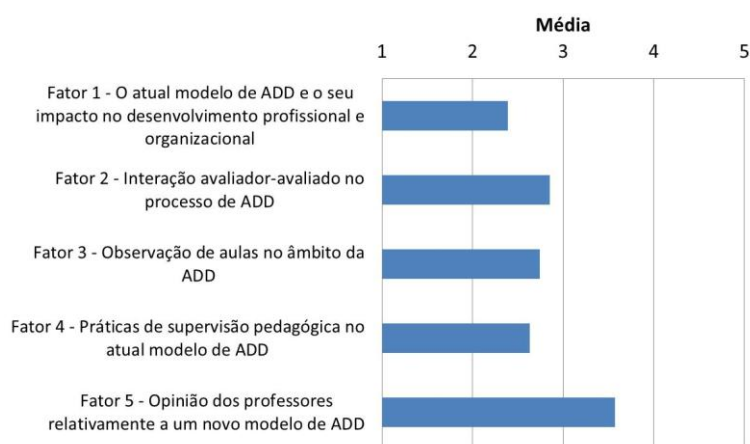


Gráfico 25: Gráfico de distribuição de médias para os cinco fatores da escala definidos para o estudo

Através dos dados apresentados no quadro e figura anteriores podemos inferir que a opinião dos professores, sobre um novo modelo de ADD, é de maior concordância com o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD”, apresentando uma concordância superior ao ponto intermédio da escala de medida; diminuindo a concordância para o “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD”, com um valor próximo do ponto intermédio da escala de medida. Aparece de seguida o “Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD”, seguido do “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” e por último o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional”, todos eles com uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

5.2.4 Relação entre os fatores da escala e variáveis de caracterização profissional

Neste subcapítulo e após termos desenvolvido ao longo do ponto 5.2 a apresentação e a análise interpretativa/descritiva dos dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos por questionário, propomo-nos indagar se existem diferenças significativas entre os fatores da escala e as respostas dos inquiridos quando:

- possuem diferente tempo de serviço;
- apresentam diferente situação profissional;
- desempenham outros cargos para além da docência;
- apresentam diferentes estatutos no âmbito da ADD;
- solicitaram ou não a observação de aulas;
- pertencem a níveis de ensino distintos.

Nesse sentido foram elencadas seis questões de investigação inferencial que se passam a apresentar:

(A) Primeira questão: O *tempo de serviço* (total ou na escola atual) influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

(B) Segunda questão: A *situação profissional* influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

(C) Terceira questão: O exercício de *outros cargos*, para além da docência, influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

(D) Quarta questão: A *função desempenhada* no âmbito da ADD influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

(E) Quinta questão: O facto de ter solicitado a *observação de aulas* influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

(F) Sexta questão: O *nível de ensino* que leciona influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

Passaremos a apresentar a análise da estatística inferencial desenvolvida para cada questão formulada. É de registrar que sempre que as variáveis cuja relação se pretende estudar sejam variáveis quantitativas, iremos recorrer à determinação do coeficiente de correlação de Pearson R uma vez que este permite estudar a relação entre as mesmas.

Como metodologia de trabalho procederemos à apresentação de todos os dados referentes a cada questão formulada. Assim, será explorada questão a questão, para cada fator de escala construído no âmbito da investigação e apresentadas ao longo desta explanação.

(A) Primeira questão: O *tempo de serviço* (total ou na escola atual) influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

Apresentam-se no Quadro 114 os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o tempo de serviço dos participantes, recorrendo-se para tal ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Esses dados são apresentados de seguida.

Quadro 114: Determinação do coeficiente de correlação de Pearson relativamente à relação entre os fatores da escala e o tempo de serviço dos professores

		3. Tempo de serviço na carreira docente
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	Coef. Correlação	-0,078
	Valor de prova (p)	0,165
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Coef. Correlação	0,019
	Valor de prova (p)	0,734
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Coef. Correlação	-0,041
	Valor de prova (p)	0,464
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Coef. Correlação	-0,127(*)
	Valor de prova (p)	0,023
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Coef. Correlação	0,096
	Valor de prova (p)	0,086

* $p < 0,05$.

Verifica-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e o “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” ($r=-0,127$, $p=0,023$), o que significa que os professores que têm mais tempo de serviço apresentam menor concordância com a existência de práticas de supervisão pedagógica

no atual modelo de ADD. Não se verifica mais nenhuma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e os restantes fatores da escala. Pelo exposto, podemos concluir que a opinião dos professores sobre estes fatores não varia de forma significativa com o aumento do tempo de serviço.

No Quadro 115 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o tempo de serviço na escola atual dos participantes, recorrendo-se para tal ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Esses dados são apresentados de seguida.

Quadro 115: Determinação do coeficiente de correlação de Pearson relativamente à relação entre os fatores da escala e o tempo de serviço dos professores na escola atual

		4. Tempo de serviço na escola
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	Coef. Correlação	-0,028
	Valor de prova (p)	0,619
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Coef. Correlação	0,029
	Valor de prova (p)	0,609
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Coef. Correlação	-0,002
	Valor de prova (p)	0,971
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Coef. Correlação	-0,005
	Valor de prova (p)	0,929
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Coef. Correlação	0,034
	Valor de prova (p)	0,542

* $p < 0,05$.

Analisando os dados contidos no quadro anterior podemos constatar que não se verifica nenhuma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço dos participantes na escola onde exercem atualmente a sua atividade profissional e os fatores da escala. Assim, podemos concluir que a opinião dos professores sobre estes fatores não varia de forma significativa com o aumento do tempo de serviço na escola.

(B) Segunda questão: A *situação profissional* influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

No Quadro 116 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e a situação profissional dos participantes (Quadro Escola/Agrupamento, Quadro de Zona Pedagógica ou contratados), recorrendo-se para tal ao Teste de Kruskal-Wallis. Esses dados são apresentados de imediato.

Quadro 116: Relações entre os fatores da escala e a situação profissional -Teste de
Kruskall-Wallis

		N	Média	Desvio padrão	Kruskall- Wallis	p
Fator 1 - Atual modelo ADD e impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	QEA	275	2,37	0,64	1,00	0,606
	QZP	18	2,48	0,71		
	Contratado	27	2,45	0,71		
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	QEA	276	2,87	0,79	3,04	0,218
	QZP	18	3,06	0,87		
	Contratado	26	2,61	0,87		
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	QEA	276	2,72	0,80	1,16	0,560
	QZP	18	2,92	0,72		
	Contratado	27	2,82	0,71		
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	QEA	276	2,63	0,58	0,58	0,750
	QZP	18	2,62	0,64		
	Contratado	27	2,65	0,67		
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	QEA	276	3,59	0,59	0,15	0,928
	QZP	18	3,57	0,46		
	Contratado	27	3,46	0,88		

QEA - Quadro Escola/Agrupamento, QZP - Quadro de Zona Pedagógica

O valor de prova é superior a 5% para todos os fatores da escala. Pelo exposto conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias que o incorporam e a situação profissional dos inquiridos.

No Gráfico 25, ilustra a diferença entre médias nos cinco fatores de escala e a situação profissional dos participantes (Quadro de Escola/Agrupamento, Quadro de Zona Pedagógica ou Contratado). Podemos constatar, através dos dados apresentados que para esta amostra de inquiridos a concordância com o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional” e com o “Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD” é superior para QZP e inferior para QEA. No referente ao “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD” a concordância é superior para QZP e inferior para Contratado. A concordância com o “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” é idêntica para as três situações, e a concordância com o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD” é inferior para Contratado, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

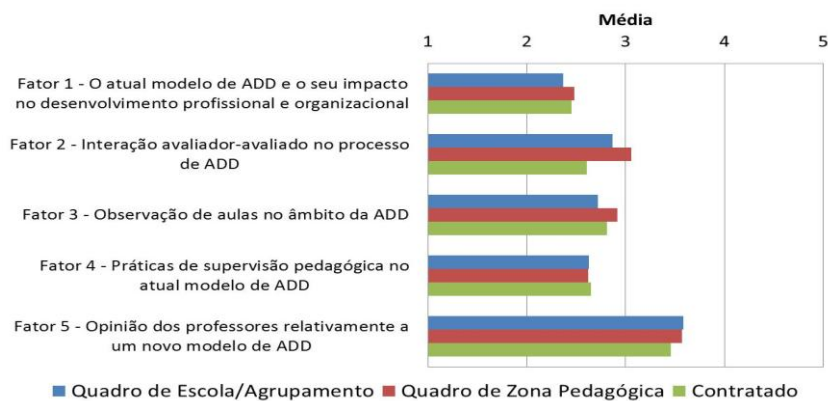


Gráfico 25: Diferença entre médias nos fatores da escala e a situação profissional

(C) Terceira questão: O exercício de *outros cargos*, para além da docência, influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

No Quadro 117 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o facto de os participantes desempenharem algum cargo para além da docência, recorrendo-se para tal ao Teste t. Esses dados são apresentados de seguida.

Quadro 117: Relações entre os fatores da escala e o desempenho de cargos para além da docência -Teste t

	Cargo	N	Média	Desvio padrão	t	p
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	Não	148	2,39	,667	0,059	0,953
	Sim	172	2,38	,636		
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Não	147	2,83	,824	-0,522	0,602
	Sim	173	2,88	,788		
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Não	148	2,68	,796	-1,354	0,177
	Sim	173	2,80	,788		
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Não	148	2,58	,616	-1,355	0,176
	Sim	173	2,67	,565		
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Não	148	3,48	,656	-2,459	* 0,014
	Sim	173	3,65	,558		

* p < 0,05

Para o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD” (p=0,014), conclui-se que existe uma diferença estatisticamente significativa no âmbito do desempenho de cargos para além da docência. Assim, os professores que

desempenham cargos para além da lecionação de aulas consideram que deve ser implementado um novo modelo de ADD (diferença estatisticamente significativa).

O valor de prova é superior a 5% para os restantes fatores da escala, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao desempenho de cargos para além da docência.

O Gráfico 26 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias nos cinco fatores de escala com o facto de os participantes desempenharem ou não outros cargos para além da docência.

Na amostra, a concordância com o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional” é idêntica para ambos os grupos, a concordância com o “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD”, com o “Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD” e com o “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” é superior para os professores que desempenham cargos além da docência, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

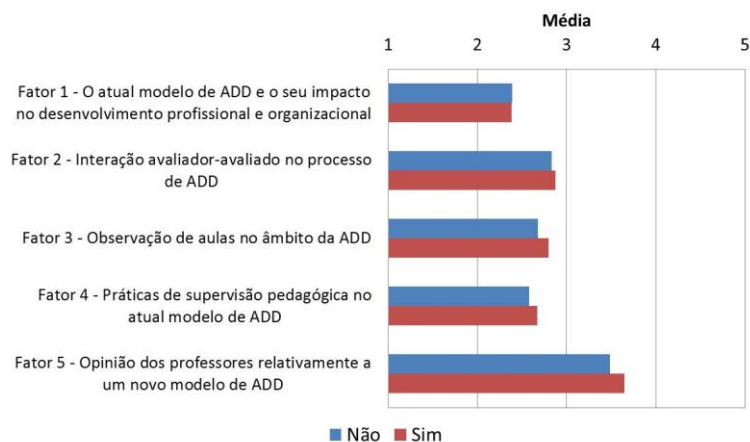


Gráfico 26: Diferença entre médias nos fatores da escala e o desempenho de cargos para além da docência

(D) Quarta questão: A *função desempenhada* no âmbito da ADD influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

No Quadro 118 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o estatuto dos participantes, nomeadamente ser apenas avaliado ou ser simultaneamente avaliado e avaliador (interno e/ou externo), no âmbito do processo de ADD. Recorreu-se, neste estudo, ao Teste t. Todos esses dados são apresentados de seguida.

Quadro 118: Relações entre os fatores da escala e o estatuto no âmbito da ADD -Teste t

		N	Média	Desvio padrão	t	p
Fator 1 - O atual modelo de ADD e impacto no desenvolv. profissional e organizacional	Apenas Avaliado	266	2,40	,669	1,158	0,248
	Também Avaliador	54	2,29	,535		
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Apenas Avaliado	266	2,86	,793	0,347	0,729
	Também Avaliador	54	2,82	,861		
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Apenas Avaliado	267	2,71	,791	-1,453	0,147
	Também Avaliador	54	2,88	,795		
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Apenas Avaliado	267	2,66	,579	1,700	0,090
	Também Avaliador	54	2,51	,629		
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Apenas Avaliado	267	3,53	,604	-2,869	** 0,004
	Também Avaliador	54	3,79	,602		

** p < 0,01

Para o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD” (p=0,004), conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias de estatuto no âmbito da ADD. Assim, os professores que são também avaliadores no processo de ADD consideram que é necessário implementar um novo modelo de ADD.

O valor de prova é superior a 5% para os restantes fatores da escala, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias de estatuto no âmbito da ADD.

O Gráfico 27 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias nos cinco fatores de escala com o estatuto que os participantes desempenharem no âmbito da ADD, nomeadamente serem apenas avaliados ou serem também avaliadores. A concordância com o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD” é superior para os professores que são também avaliadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a concordância com o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional”, com o “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD” e com o “Fator 4 - Práticas de supervisão

pedagógica no atual modelo de ADD” é superior para os professores que são apenas avaliados, a concordância com o “Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD” é superior para os professores que são também avaliadores, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

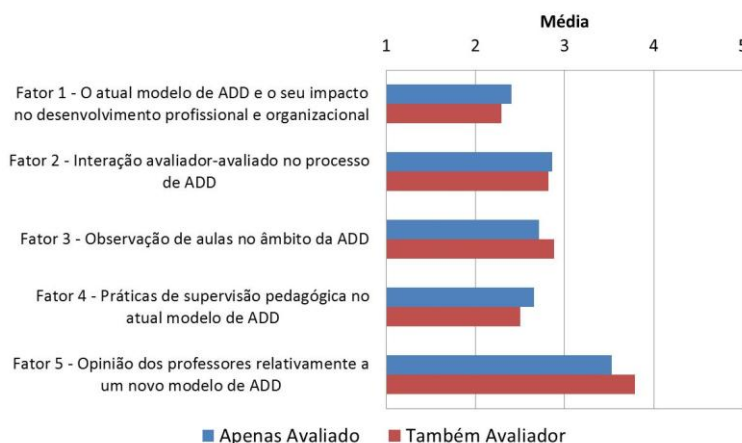


Gráfico 27: Diferença entre médias nos fatores da escala e o estatuto no âmbito da ADD

(E) Quinta questão: O facto de ter solicitado a *observação de aulas* influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

No Quadro 119 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o facto de os participantes terem solicitado ou não, a observação de aulas, no âmbito do processo de ADD, recorrendo-se para tal ao Teste t. Todos os dados são apresentados de seguida.

Quadro 119: Relações entre os fatores da escala e a observação de aulas solicitada pelos professores -Teste t

	Observação		N	Média	Desvio padrão	t	p
	Aulas						
Fator 1 - O atual modelo de ADD e impacto no desenvolv. profissional e organizacional	Não		215	2,37	,669	-0,533	0,594
	Sim		105	2,41	,610		
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Não		215	2,86	,826	0,271	0,786
	Sim		105	2,84	,760		
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Não		216	2,74	,770	0,110	0,912
	Sim		105	2,73	,840		
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Não		216	2,61	,632	-0,703	0,483
	Sim		105	2,66	,493		
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Não		216	3,60	,639	0,934	0,351
	Sim		105	3,53	,545		

O valor de prova é superior a 5% para todos os fatores da escala, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre quem solicitou e quem não solicitou a observação de aulas.

O Gráfico 28 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias nos cinco fatores de escala com o estatuto que os participantes desempenharem no âmbito da ADD, nomeadamente terem solicitado ou não, a observação de aulas. Na amostra, a concordância com o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional” e com “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” é superior para os professores que solicitaram a observação de aulas, a concordância com o “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD” e com o “Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD” é superior para os professores que não solicitaram a observação de aulas. Por último, a concordância com o “Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD” é semelhante para os dois grupos, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

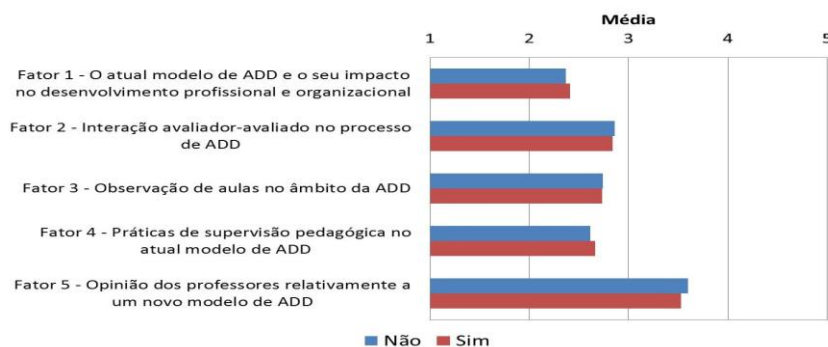


Gráfico 28: Diferença entre médias nos fatores da escala e o estatuto no âmbito da ADD

(F) Sexta questão: O *nível de ensino* que leciona influencia significativamente a opinião dos professores relativamente a cada fator da escala definida para o estudo?

O Quadro 120 que se apresenta de seguida pretende evidenciar os níveis de ensino lecionados pela amostra de inquiridos. Verificam-se as seguintes situações.

Quadro 120: Distribuição da amostra pelo nível(eis) de ensino que leciona

	Frequência	Porcentagem
Pré-escolar	19	5,9
1.º ciclo	41	12,8
2.º ciclo	52	16,2
3.º ciclo	59	18,4
Secundário	57	17,8
1.º e 2.º ciclo	7	2,2
2.º e 3.º ciclo	10	3,1
3.º ciclo e secundário	69	21,5
1.º a 3.º ciclo	2	,6
1.º ciclo a secundário	1	,3
1.º ciclo e secundário	1	,3
2.º ciclo a secundário	2	,6
Todos	1	,3
Total	321	100,0

A partir dos dados presentes no quadro anterior podemos inferir, que apenas serão analisadas as primeiras oito situações elencadas, uma vez que as restantes categorias (1.º a 3.º ciclo, 1.º ciclo a secundário, 1.º ciclo e secundário, 2.º ciclo a secundário e Todos) apresentam apenas uma ou duas observações, não tendo por conseguinte, significado estatístico para efeitos inferenciais.

No Quadro 121 são apresentados os resultados que pretendem ilustrar, a relação entre cada fator de escala e o nível de ensino lecionado pelos participantes, recorrendo-se para tal ao Teste de Kruskal-Wallis. Segue-se a apresentação desses dados.

Quadro 121: Relações entre os fatores da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam -Teste de Kruskal-Wallis

		N	Média	Desvio padrão	Kruskal-Wallis	p
Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional	Pré-escolar	19	2,28	0,47	10,20	0,178
	1.º ciclo	41	2,34	0,63		
	2.º ciclo	52	2,33	0,70		
	3.º ciclo	59	2,55	0,61		
	Secundário	57	2,26	0,64		
	1.º e 2.º ciclo	7	2,42	1,05		
	2.º e 3.º ciclo	10	2,26	0,59		
	3.º ciclo e secundário	68	2,45	0,67		
Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD	Pré-escolar	19	2,47	0,70	17,50	* 0,014
	1.º ciclo	41	2,90	0,72		
	2.º ciclo	52	2,92	0,87		
	3.º ciclo	59	3,08	0,79		
	Secundário	57	2,60	0,83		
	1.º e 2.º ciclo	7	3,31	0,70		
	2.º e 3.º ciclo	10	2,93	0,90		
	3.º ciclo e secundário	68	2,85	0,77		
Fator 3 - Observação de aulas no âmbito da ADD	Pré-escolar	19	2,47	0,68	7,34	0,394
	1.º ciclo	41	2,69	0,71		
	2.º ciclo	52	2,70	0,75		
	3.º ciclo	59	2,83	0,76		
	Secundário	57	2,61	0,96		
	1.º e 2.º ciclo	7	3,02	1,16		
	2.º e 3.º ciclo	10	2,67	0,85		
	3.º ciclo e secundário	69	2,87	0,73		
Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Pré-escolar	19	2,38	0,68	14,80	* 0,039
	1.º ciclo	41	2,67	0,65		
	2.º ciclo	52	2,60	0,61		
	3.º ciclo	59	2,79	0,52		
	Secundário	57	2,48	0,59		
	1.º e 2.º ciclo	7	2,71	0,72		
	2.º e 3.º ciclo	10	2,40	0,53		
	3.º ciclo e secundário	69	2,70	0,55		
Fator 5 - Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD	Pré-escolar	19	3,57	0,64	7,72	0,358
	1.º ciclo	41	3,35	0,72		
	2.º ciclo	52	3,60	0,56		
	3.º ciclo	59	3,61	0,60		
	Secundário	57	3,51	0,67		
	1.º e 2.º ciclo	7	3,66	0,44		
	2.º e 3.º ciclo	10	3,60	0,57		
	3.º ciclo e secundário	69	3,69	0,52		

* $p < 0,05$

Para o “Fator 2 - Interação avaliador-avaliado no processo de ADD” ($p=0,014$) e o “Fator 4 - Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD” ($p=0,039$), conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias dos níveis de ensino em que lecionam. Esse estudo e interpretação é apresentado respetivamente nos Gráficos 30 e 31.

O valor de prova é superior a 5% para os restantes fatores da escala, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias dos níveis de ensino em que lecionam.

O Gráfico 29 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias para o Fator 1 da escala: o atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional, com o nível de ensino que os participantes lecionam. Na amostra, a concordância com o “Fator 1 - O atual modelo de ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional” é superior para quem leciona no “3.º ciclo”, “3.º ciclo e secundário” e “1.º e 2.º ciclo” e inferior para quem leciona no “secundário”, “2.º e 3.º ciclo” e “pré-escolar”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

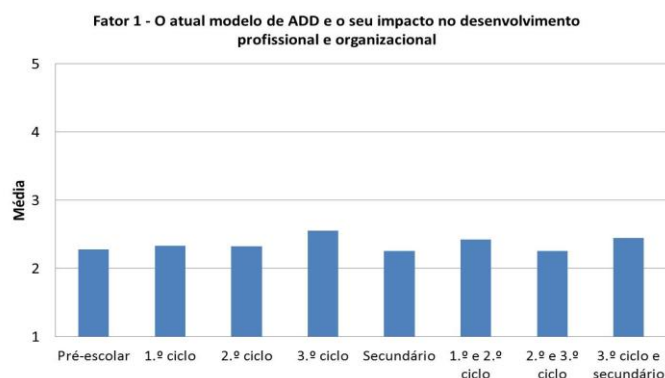


Gráfico 29: Diferença entre médias para o Fator 1 da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam

O Gráfico 30 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias para o Fator 2 da escala: interação avaliador-avaliado no processo de ADD com o nível de ensino que os participantes lecionam. Na amostra a concordância com o Fator 2 é superior para quem leciona no “1.º e 2.º ciclo”, seguidos de quem leciona no “3.º ciclo”, e inferior para quem leciona no “pré-escolar”, seguidos de quem leciona no “secundário”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

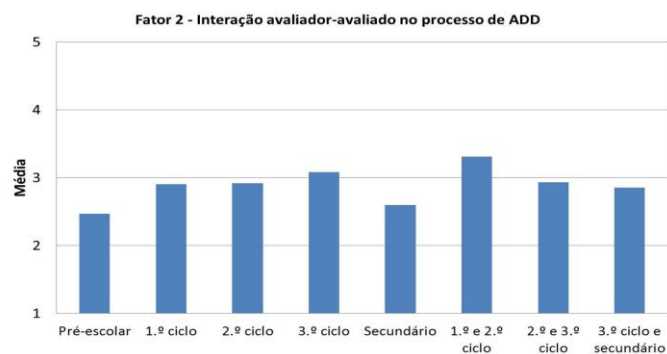


Gráfico 30: Diferença entre médias para o Fator 2 da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam

O Gráfico 31 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias para o Fator 3 da escala: observação de aulas no âmbito da ADD com o nível de ensino que os participantes lecionam. Na amostra, a concordância com o Fator 3 é superior para quem leciona no “1.º e 2.º ciclo”, seguidos de quem leciona no “3.º ciclo e secundário” e “3.º ciclo”, e inferior para quem leciona no pré-escolar, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

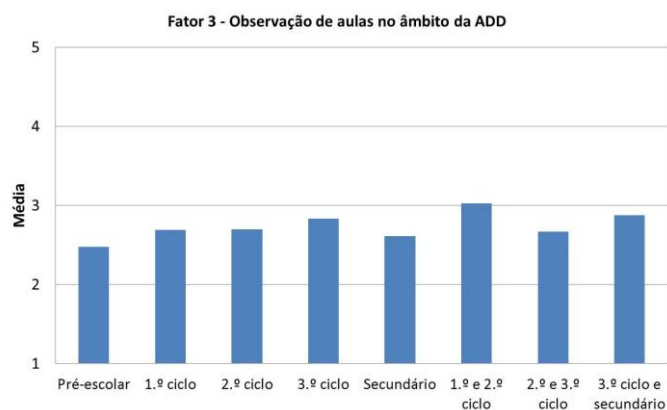


Gráfico 31: Diferença entre médias para o Fator 3 da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam

O Gráfico 32 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias para o Fator 4 da escala: práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD com o nível de ensino que os participantes lecionam. Na amostra, a concordância com o Fator 4 é superior para quem leciona no “3.º ciclo”, seguidos de quem leciona no “1.º e 2.º ciclo”

e “3.º ciclo e secundário”, e inferior para quem leciona no “pré-escolar” e “2.º e 3.º ciclo”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

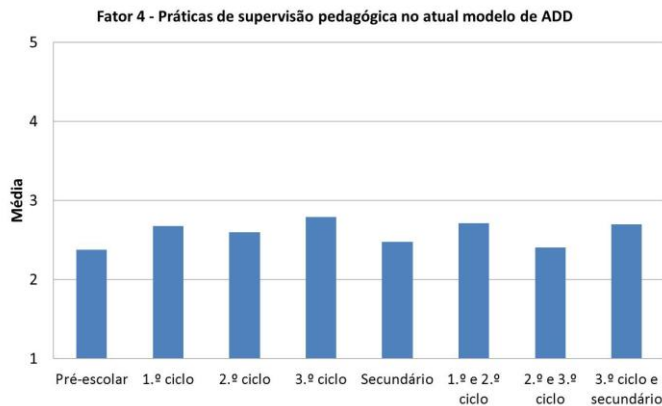


Gráfico 32: Diferença entre médias para o Fator 4 da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam

O Gráfico 33 tem como finalidade ilustrar a diferença entre médias para o Fator 5 da escala: opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD com o nível de ensino que os participantes lecionam. Na amostra, a concordância com o Fator 5 é superior para quem leciona no “3.º ciclo e secundário”, seguidos de quem leciona no “1.º e 2.º ciclo”, e inferior para quem leciona no “1.º ciclo”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

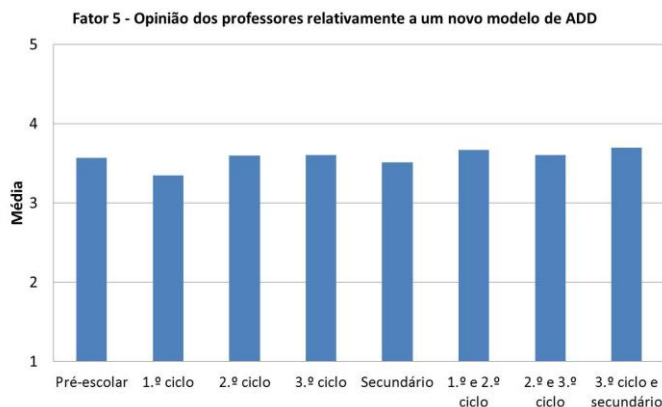


Gráfico 33: Diferença entre médias para o Fator 5 da escala e os níveis de ensino que os professores lecionam

5.3 Discussão e comparação dos resultados obtidos através dos dois instrumentos de recolha de informação

Com a finalidade de concluir este capítulo apresenta-se de seguida a discussão e a análise comparativa dos dados recolhidos através dos dois instrumentos de recolha de informação que se consubstanciaram nas entrevistas semiestruturadas⁵⁰ e na aplicação à amostra selecionada de um inquérito por questionário.

Considera-se que nesta fase é importante recorrer-se à triangulação, sintetização e discussão da informação que o inquérito por entrevista, inquérito por questionário e a revisão da literatura nos permitiu reunir. Passaremos de imediato a essa explanação e discussão, salientado, no entanto, que relativamente às entrevistas procedemos, aquando da análise de conteúdo, à discussão dos seus resultados. Esta estratégia de trabalho resultou do facto de existir uma grande quantidade de informação que no nosso entender necessitava de ser analisada e articulada com a revisão da literatura, categoria a categoria com o propósito de não se “perder” informação e contextualizar o nosso pensamento e reflexão crítica de forma mais objetiva e focalizada a cada dimensão/bloco temático da entrevista.

Pelo exposto anteriormente iremos apresentar alguns dados/dimensões que se consideram pertinentes no sentido de dar resposta aos objetivos propostos para esta investigação procedendo-se de seguida à discussão e comparação dos resultados recolhidos através dos dois instrumentos utilizados. A discussão de resultados é apresentada por tópicos de reflexão os quais são elencados de seguida.

5.3.1 Perceção dos professores relativamente ao impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional

Constatou-se que, todos os participantes nas entrevistas e independentemente da sua função/papel no processo de ADD, põem em causa a validade do atual modelo, uma vez que na sua opinião e vivência no terreno o mesmo se traduz num processo fechado

⁵⁰ A apresentação dos dados recolhidos através das entrevistas, a sua análise de conteúdo por bloco temático, bem como a discussão desses resultados foi feita ao longo do ponto 5.1.2.

sobre si próprio, redutor e meramente classificatório⁵¹. O modelo vigente de ADD é considerado como a negação de tudo o que é avaliar e acompanhar o trabalho dos professores (opinião dos avaliadores internos e externos), traduzindo-se na observação de duas aulas estanques e herméticas, pelo avaliador externo. A questão da melhoria das práticas pedagógicas, dos resultados dos alunos ou do desenvolvimento profissional não foram, na opinião dos professores entrevistados, os pressupostos que tiveram na base deste modelo de ADD com recurso à observação de aulas. Verifica-se que no atual modelo não existe lugar para o trabalho colaborativo e para a apresentação do *feedback* ao avaliado sobre o seu desempenho, como é referido por todos os avaliadores externos. Esta opinião é corroborada pelos quatro professores entrevistados que requerem a observação de aulas em virtude de se encontrarem no 2.º ou 4.º escalões da carreira docente, pelo que lhes era “exigido” este tipo de processo avaliativo. Trata-se de uma avaliação que tem como principal finalidade hierarquizar os docentes para efeitos de seleção e recrutamento, com impactos ao nível da progressão na carreira, através da certificação formal dos seus níveis de desempenho/competência profissional (Simões, 2000; De Ketele, 2010; Machado & Formosinho, 2010; Graça et al, 2011). A “palavra de ordem” que podemos reter nos doze depoimentos é que se trata de um modelo meramente classificatório e punitivo, onde o trabalho colaborativo, o acompanhamento do professor, a reflexão sobre a prática, a melhoria e o crescimento profissional não é visível e praticado. Pelo exposto anteriormente e tal como é defendido por Machado e Formosinho (2010), a dimensão formativa da ADD é desvalorizada, prevalecendo a dimensão sumativa que remete para um processo onde se evidencia a vertente de controlo, inspetiva, seletiva da ADD e com reflexos na progressão na carreira docente. A grande maioria dos entrevistados, com destaque para os professores avaliadores internos e externos, consideram que os documentos referentes à ADD não apresentam validade pedagógica sendo preenchidos de forma solitária pelos avaliadores com especial enfoque no caso dos avaliadores externos⁵². No referente aos avaliadores

⁵¹ Os professores que se encontram no 2.º ou 4.º escalões da carreira docente têm necessidade de requerer a observação de aulas. Todos os professores entrevistados como avaliados se encontravam nessa situação. Poderá ser requerida a observação de aulas por docentes que pretendem obter a menção de excelente, mas como podemos constatar através dos dados dos questionários tratou-se de casos pontuais.

⁵² Reduz-se ao preenchimento dos documentos normalizados e da responsabilidade do ME, após as duas observações de aula.

internos para além de não lhes reconhecerem validade pedagógica e contributo para a melhoria, apresentam, na sua opinião, alguma subjetividade não se revendo, em alguns casos, nos documentos que têm que preencher como avaliadores internos. Quando no inquérito por questionário os participantes são confrontados com a pertinência e validade dos normativos que sustentam o atual modelo de ADD, 51,1% não tem conhecimento dos mesmos, pelo que não têm opinião sobre a sua pertinência e validade pedagógica. Esta posição/opinião dos participantes no estudo vem reforçar a ideia de que os instrumentos de avaliação devem possuir determinadas características que passarão pela sua riqueza, abrangência, possibilitarem a recolha de informações úteis e com validade pedagógica para a ADD pois com estes requisitos os mesmos permitirão conhecer, indagar, interpretar, regular a ação docente e contribuir de forma clara para a tomada de decisões justas no âmbito da ADD (Alarcão & Tavares, 2010; Cruz, 2009; Vieira, 1993, citada por Reis & Alves, 2009; De Ketele, 2010). Na sequência do que temos vindo a apresentar os participantes consideram que a implementação da ADD no Agrupamento a que pertencem ficou muito aquém do que era expectável, verbalizando que existe uma falta de investimento no processo de ADD, uma vez que a organização, leia-se lideranças de topo e intermédia, não lhe reconhece contributo para a melhoria do desempenho dos professores nem como impulsionador de um maior trabalho colaborativo e superviso agilizante de novas práticas e com reflexos no processo de aprendizagem dos alunos e professores. Paraphraseando Machado e Formosinho (2010), uma das finalidades da ADD, nos moldes em que está a ser implementada, é a classificação do desempenho dos professores. Trata-se de uma avaliação essencialmente sumativa com enfoque na medição da eficácia dos professores através dos resultados e objetivos que podem ser medidos e quantificados (Fernandes, 2009). Verificamos que 75% dos avaliadores internos e externos consideram que a ADD está praticamente parada reduzindo-se, para a maioria dos docentes, à entrega de um relatório de reflexão crítica (autoavaliação) pondo em dúvida a sua validade pedagógica uma vez que não existe *feedback* relativamente ao seu conteúdo (processo meramente burocrático e processual), tendo como mera finalidade cumprir com a norma e estar em conformidade com as orientações emanadas da tutela.

Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário verificamos que 76% dos participantes corroboram com o facto de o atual modelo de ADD se traduzir, para a generalidade dos professores num relatório de autoavaliação,

pelo que na sua opinião, não contribui para o desenvolvimento profissional do professor (61,4%). Mais uma vez é salientado que à exceção dos casos mencionados na legislação que obrigam à observação de aulas, a prática pedagógica, com recurso à observação de aulas e o processo de supervisão, para a generalidade dos docentes, não são implementados. Nesse sentido, dificilmente se poderá questionar ou confrontar o professor sobre o que descreveu no relatório de autoavaliação no final de cada ano ou ciclo avaliativo reduzindo-se, a autoavaliação, na maior parte dos casos, a uma mera instrumentação para cumprir com os requisitos impostos pela Lei vigente (Alves & Machado, 2010). Os participantes referem que a implementação da ADD gerou algum conflito e mal-estar nas escolas, não tendo incentivado o trabalho colaborativo (68,5%), a melhoria dos resultados escolares (77,3%) e, tal como está legislada, não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores (77,3%), nem para o desenvolvimento da organização educativa (65,7%). A componente formativa não é visível na ADD (69,5%), pelo que não tem incentivado ao trabalho colaborativo entre professores (67,8%), nem fomentado a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre docentes (56,1%), não contribuindo também para a melhoria dos resultados dos alunos (66,7%). No nosso entender, terá que se refletir e promover a discussão em torno da validade e pertinência de se continuar a implementar um modelo de ADD onde se pretende que coexistam as dimensões sumativa e formativa da avaliação. De acordo com vários autores, nomeadamente (Day, 1999; Fernandes, 2009; Machado & Formosinho, 2010), a coexistência destas duas dimensões avaliativas no mesmo processo, faz com que a dimensão formativa, orientada para a melhoria e desenvolvimento profissional, seja preterida pela dimensão sumativa, prevalecendo hoje em dia, no modelo de ADD vigente, uma lógica claramente de produto ao invés de se investir na promoção/implementação segundo uma lógica de processo.

Constatamos da análise estatística inferencial aplicada ao inquérito por questionário que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de serviço, o exercício de cargos para além da docência bem como o número de anos que o professor trabalha nessa escola e a sua opinião relativamente ao impacto do atual modelo de ADD no desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, os professores que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), são os que consideram que o atual modelo de ADD pode contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento profissional e organizacional (maior grau de concordância). Com

opinião contrária (menor grau de concordância), surgem os professores do Quadro de Escola/Agrupamento. Estas constatações levam-nos a refletir relativamente à necessidade de se (re)pensar o atual modelo de ADD, bem como os pressupostos e intencionalidade pedagógica que lhe estão subjacentes.

5.3.2 Possíveis contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional

Segundo a grande maioria dos entrevistados, a ADD só terá impacto na vida das Escolas e dos seus profissionais se se tratar de um processo onde predomine o trabalho colaborativo entre pares e que faça parte de um projeto amplo de formação e atualização permanente dos professores ao longo de toda a sua atividade profissional. De acordo com esta acessão, a ADD é percebida como um processo que contribui para a melhoria da vida, competências e desempenho profissionais dos professores, sejam eles avaliadores ou avaliados (Fernandes, 2008).

A quase totalidade dos avaliadores, internos e externos (87,5%), consideram que não existe uma cultura de avaliação nas Escolas pelo que as suas dimensões de promoção do trabalho colaborativo, partilha de boas práticas, valorização da componente formativa e de acompanhamento, fornecimento do *feedback* ao avaliado estão seriamente comprometidas. No sentido de a ADD contribuir para o desenvolvimento profissional a generalidade dos entrevistados refere que deverá ser monitorizado de acordo com uma matriz que contemple de forma inequívoca o contacto, acompanhamento, diálogo, interajuda entre todos os seus interlocutores, bem como o fornecimento do *feedback* permanente do desempenho dos avaliados. Pelo exposto anteriormente, a ADD não deve ser percebida como um obstáculo ao profissionalismo docente, mas antes constituir-se como um estímulo ao desenvolvimento profissional de todos os professores (Alves & Machado, 2010). É de registar que todos os avaliadores externos e avaliados consideram que os avaliadores devem ser detentores de formação especializada para o desempenho dessa função, tornando desta forma o processo mais justo, credível e promotor de boas práticas.

Os dados retirados dos inquéritos por questionário são reveladores de uma situação preocupante, dado que uma percentagem significativa dos participantes no estudo não tem opinião/não conhece as características de implementação do atual

modelo de ADD. Ora, no nosso entender, esta ilação resulta do facto de a ADD, neste momento, não fazer parte do dia-a-dia das escolas, uma vez que está confinada a um grupo restrito de professores, “passando ao lado” da grande maioria dos atores educativos. Segundo Alves e Machado (2010), só muito recentemente a ADD é reconhecida como uma mais-valia para a atividade docente, uma vez que, segundo estes autores, não foi concebida e apreendida como um instrumento impulsionador da melhoria da qualidade de ensino e do trabalho docente.

No entanto, 52% dos participantes no inquérito por questionário consideram que a formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, salientando que a mesma poderá ter reflexos na ADD (este item é o único onde se constata uma concordância superior ao ponto intermédio da escala de medida). A propósito da possível relação formação contínua-ADD, Reis (2011) considera que a observação de aulas, no âmbito da ADD, poderá constituir-se como um momento privilegiado para que se identifiquem algumas dificuldades e/ou problemas que poderão ser superados com a frequência de formação contínua por parte do avaliado. Da análise dos dados contidos neste instrumento de trabalho, podemos inferir que uma minoria dos participantes (15,6%) reconhece que alguns avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente, pelo que, no nosso entender, existe um longo caminho a fazer no âmbito da formação profissional dos avaliadores, no sentido de que o processo supervisivo, no âmbito da ADD, possa contribuir para crescimento dos professores avaliados no tocante ao seu saber e ação pedagógica e, concomitantemente, proporcionar o seu crescimento e desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004; Simão et al., 2007; Fernandes, 2008; Moreira, 2009; Alves & Machado, 2010; De Ketele, 2010; Formosinho & Machado, 2010a; Martins et al, 2010; Stronge, 2010; Flores, 2010; Nunes & Rodrigues, 2011; Simões et al, 2011; Vieira & Moreira, 2011). É de registar que da análise estatística inferencial aplicada ao inquérito por questionário contactamos que o tempo de serviço na carreira docente dos participantes, bem como o número de anos que se encontram na escola atual não influencia a sua opinião relativamente a esta temática.

5.3.3 Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

Da análise dos dados contidos nos dois instrumentos de recolha de dados podemos verificar que a grande maioria dos participantes considera que a ADD é importante e deverá fazer parte das práticas dos professores. No entanto, não se reveem no atual modelo referindo que o mesmo deverá ter como principais características acompanhar o professor na sua atividade profissional e contribuir para a melhoria do desempenho profissional (todos os entrevistados). Assim, e tal como é descrito por Machado e Formosinho (2010), o atual modelo de ADD não se alicerça no acompanhamento e supervisão da prática letiva promotora do desenvolvimento profissional, mas antes na implementação burocrática daquilo que é produzido no topo para execução na base. Pelo exposto anteriormente todos os participantes nas entrevistas referem que as práticas de supervisão não estão presentes no atual modelo de ADD, não existe diálogo entre avaliadores e avaliados, assistindo-se mesmo, na opinião de 83% dos participantes entrevistados, a uma regressão em termos processuais no atual modelo de ADD, uma vez que o ciclo supervisivo não é contemplado. A este propósito, Machado e Formosinho (2010) consideram que “a associação entre a supervisão e a função certificadora da ADD acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, podendo surgir como “um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola”(pp.108-109).

Analisando as opiniões dos participantes no questionário constatamos que mais de 50% dos professores não tem opinião sobre o modelo de ADD vigente. Podemos verificar que apenas 23,9% dos participantes considera que as práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD. A grande maioria dos professores (62,6%) não tem conhecimento sobre as características e modo de implementação do atual modelo de ADD (modelo misto). Relativamente aos que se posicionam no que concerne a esta temática, verificamos que 59,5% consideram que, na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica não tem contribuído para a melhoria da prática profissional e 34,9% salienta que apesar de existir no atual modelo o recurso à observação de aulas, para avaliar a componente científico-pedagógica do professor avaliado, a forma como o processo é implementado não contribui para a melhoria das práticas de supervisão. Este ponto de vista dos participantes é corroborado por Gonçalves (2010), ao referir que o atual o processo de observação de aulas, tal como está a ser implementado é,

predominantemente, concebido como uma técnica focalizada na captação de evidências das práticas pedagógicas dos avaliados no sentido de se proceder à avaliação da componente científica e pedagógica, questionando-se sobre o contributo desta técnica de observação para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido considera-se que a supervisão, o acompanhamento da prática letiva e conseqüentemente a classificação atribuída à componente científico-pedagógica está confinada à observação de duas aulas, pelo avaliador externo, não existindo um processo contínuo, sistemático e prolongado no tempo que permita a reflexão conjunta entre avaliador e avaliado, bem como o fornecimento do *feedback* do desempenho ao professor em avaliação (Afonso, 2010; De Ketele, 2010; Neves & Barreira, 2010).

Por último, constatamos também que 50% dos professores entrevistados referem que existe, nas suas escolas, algum trabalho colaborativo mas este está confinado apenas a alguns grupos disciplinares, resultando em grande parte das características pessoais e formação dos coordenadores e equipa pedagógica que lidera. Pelo exposto considera-se que não existe portanto uma cultura de escola que valorize e se implique/envolva diretamente no processo de supervisão pedagógica e que promova, ao mesmo tempo, o autoconhecimento e autoavaliação profissional através do questionamento e reflexão permanente sobre si mesmo e sobre as práticas implementadas (Alarcão & Roldão, 2008).

É de registar, da análise estatística inferencial aplicada aos inquiridos por questionário, que os professores que apresentam maior tempo de serviço na carreira docente são aqueles que verbalizam que no atual modelo de ADD estão ausentes as práticas de supervisão pedagógica (correlação estatística significativa). Outro dado que se pode retirar prende-se com o facto de o número de anos que os professores se encontram na escola atual, bem como a sua situação profissional, não influencia a opinião relativamente a esta temática. Constatamos também que os professores que exercem cargos para além da docência bem como aqueles que têm apenas o “estatuto” de avaliados no atual modelo de ADD, são os que concordam ligeiramente com esta afirmação. Por último, é de salientar que os professores que lecionam o terceiro ciclo, seguindo-se os que ministram o primeiro e segundo ciclo são os que mais corroboram com o facto de existirem práticas de supervisão pedagógica no processo de ADD, surgindo, com opinião oposta, os professores do pré-escolar com uma diferença estatisticamente significativa.

5.3.4 Pertinência e validade da observação de aulas no âmbito da ADD

Com base nos dois instrumentos de recolha de informação, parece não existir consenso no tocante a esta problemática, uma vez que 38,9% dos participantes no inquérito por questionário e 58,3% dos professores entrevistados consideram que no âmbito da ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas.

Analisando os dados apresentados anteriormente os mesmos não nos suscitam grande perplexidade pois, no nosso entender, esta situação é possível uma vez que a “vivência” e “contacto” com a ADD é muito distinta para a comunidade docente.

Clarificando, a grande mancha de professores que exerce funções de docência na escola atual não esteve envolvida diretamente no processo de ADD, limitando-se a elaborar o relatório de autoavaliação no final de cada ano letivo. Os que exprimem a sua opinião relativamente a este assunto, o seu posicionamento e percepção poderão estar diretamente relacionados com vários fatores, nomeadamente a função que exerceram no processo de ADD (avaliador ou avaliado), o clima relacional que existia na sua escola, o modelo de ADD em que estiveram envolvidos (primeiro, segundo ou terceiro ciclo avaliativo), entre outros fatores de âmbito pessoal, profissional e institucional.

No entanto, e iniciando a nossa discussão de dados pelo inquérito por questionário, verificamos que 50,8% dos participantes não concorda com o facto de a observação de aulas ser uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado, no âmbito da ADD, posicionando-se 51,8% dos participantes contra a necessidade de serem sujeitos à observação de aulas quando pretendem progredir na carreira docente. Infere-se, a partir das opiniões dos participantes, que estamos perante um sistema de observação de aulas onde o avaliado não tem um papel ativo no seu desenvolvimento profissional. O processo é caracterizado pelo empirismo e pela análise das situações de forma superficial e subjetiva, onde o seu pendor científico é questionável (Graça et al, 2011).

Independentemente do instrumento de recolha de informação que foi utilizado, a observação de aulas, no âmbito da ADD, deverá ser percecionada como uma ferramenta pedagógica ao serviço da melhoria da atividade profissional, o que remete para a priorização da sua vertente formativa, de acompanhamento e de partilha de boas

práticas.⁵³ De acordo com os pressupostos referenciados anteriormente, o avaliador surge como um supervisor pedagógico que ajuda e orienta o professor na sua prática letiva contribuindo para que este melhore o seu desempenho profissional através do envolvimento direto no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida (Alarcão & Tavares, 2003). Os participantes quando confrontados sobre a pertinência e validade do recurso à observação de aulas, no âmbito da ADD, verbalizam que caso se recorra à sua implementação, esta deve incluir o ciclo de supervisão pedagógico⁵⁴. São desta opinião 35,2% dos professores que responderam ao inquérito por questionário e 83,3% dos participantes aos quais foi aplicada a entrevista semiestruturada. Verificamos que 36,1% dos professores que responderam ao questionário não têm opinião sobre esta temática (pertinência e validade da observação de aulas no âmbito da ADD) uma vez que a observação de aulas, em todos os modelos de ADD implementados a partir de 2007, foi aplicada a um universo restrito de professores conforme foi explanado ao longo do capítulo III⁵⁵. Por outro lado, os professores que estiveram envolvidos diretamente na ADD, com recurso à observação de aulas, consideram ser premente que o ciclo de supervisão pedagógico completo (pré-observação, observação e pós-observação) seja repostos⁵⁶, uma vez que somente através desta metodologia de trabalho é possível ajudar e orientar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas e/ou obstáculos com que é confrontado, nomeadamente a forma como deve preparar e estruturar a aula, como manter a disciplina na sala de aula, bem como qualquer outro aspeto que careça de ser resolvido (Alarcão & Tavares, 2003).

⁵³ São desta opinião 38,5% dos professores que responderam ao inquérito por questionário e 91,6% dos participantes aos quais foi aplicada uma entrevista semiestruturada.

⁵⁴ O ciclo de supervisão pedagógico completo traduz-se na implementação das fases de pré-observação, observação e pós-observação.

⁵⁵ No capítulo III faz-se referência aos três ciclos avaliativos implementados a partir de 2007 até 2015. O terceiro ciclo (2011-2015) a que fazemos referência no enquadramento teórico ainda vigora no presente ano letivo.

⁵⁶ É de salientar que a grande maioria destes professores estiveram envolvidos diretamente nos modelos anteriores (como avaliadores e/ou avaliados) onde o ciclo supervisivo era implementado, daí a sua total concordância com o facto de ter existido a uma regressão processual (83,3% dos entrevistados).

Constatamos ainda que 43% dos respondentes ao inquérito por questionário consideram que não é necessário recorrer à observação de aulas para se avaliar a componente científica e pedagógica do avaliado no âmbito da ADD e 25,5% não têm opinião formada.

É de registar da análise estatística inferencial aplicada ao inquérito por questionário que o tempo de serviço na carreira docente dos participantes, o número de anos que se encontram na escola atual, bem como o facto de terem sido sujeitos à observação de aulas, não influencia a sua opinião relativamente a esta problemática. Verifica-se que os professores que exercem cargos para além da docência bem como aqueles que também são avaliadores (internos ou externos) no atual modelo de ADD, são os que apresentam maior concordância com o facto de ser implementado o processo de observação de aulas no âmbito da ADD (diferença estatisticamente não significativa). Outro dado que pretendemos destacar é que os professores QZP são os que apresentam maior grau de concordância com a implementação de aulas observadas, opinião oposta têm os professores do QEA. Por último, é de salientar que os professores que lecionam o primeiro e segundo ciclo são os que mais concordam com a observação de aulas surgindo com opinião oposta os professores do pré-escolar.

5.3.5 Interação avaliador-avaliado no processo de ADD

No atinente a este tópico de análise e discussão de dados verificamos, através dos dados recolhidos e, independentemente da sua fonte, que a comunicação, interação, colaboração entre avaliador e avaliado é preponderante para o sucesso e qualidade do processo de ADD, remetendo para um processo onde a lógica construtivista e transformadora deve prevalecer. No entanto, essa interação requer uma nova forma de implementação da ADD, uma vez que a grande maioria dos participantes salienta que a mesma tem vindo a decrescer⁵⁷ o que não seria espectável num processo que deveria ter como finalidade a melhoria e crescimento profissional dos professores envolvidos, seja

⁵⁷ Tem vindo a decrescer do primeiro para o terceiro ciclo avaliativo uma vez que no atual ciclo avaliativo não existe a interação e contacto entre avaliador e avaliado, conforme é previsto na implementação do processo avaliativo, independentemente de existir lugar para a observação de aulas.

como avaliados ou avaliadores (Alarcão, 2002; Garmston et al, 2002; Alarcão & Roldão, 2010; Soares, 2009).

Através dos dados recolhidos nos questionários verificamos que 35,5% concorda com o facto que durante o processo de ADD os avaliados são incentivados a autorreflexão sobre as suas práticas, mas quase 50% dos professores não tem opinião sobre esta problemática. O mesmo é verificado nas outras questões em análise.⁵⁸ Neste sentido, constatamos que 36,7% dos participantes salientam que não há partilha de materiais, experiências e documentos de apoio entre avaliadores e avaliados, o mesmo se verifica relativamente ao não fornecimento de *feedback* sobre o desempenho do avaliado (30,8%). Concordamos, tal como é defendido por (Cruz, 2009; De Ketele, 2010; Afonso, 2010, citado por Neves & Barreira, 2010; Neves & Barreira, 2010; Graça et. al, 2011), que a ADD deverá ser implementada de acordo com um modelo onde a vertente de trabalho e de acompanhamento contínuo do professor avaliado, bem como o fornecimento do *feedback* construtivo do seu desempenho sejam percecionadas como pedras angulares do sucesso do processo supervisivo-avaliativo. Ora este tipo de constatação remete-nos para outro aspeto que deverá ser (re)avaliado que se relaciona com a “construção” e pertinência dos instrumentos utilizados na recolha de evidência observáveis durante o processo de ADD. Corroboramos com a opinião defendida por Alarcão e Tavares (2010), a qual evidencia a necessidade de se apresentar, discutir e clarificar com os avaliados os instrumentos avaliativos que serão utilizados no sentido de promover um trabalho colaborativo, regulador e essencialmente formativo entre avaliador-avaliado.

No atinente à opinião dos entrevistados sobre este assunto é de referir, tal como tem sido explanado ao longo deste capítulo, que a quase totalidade dos participantes referem, na primeira pessoa, que não existe, neste momento, interação entre avaliador e avaliados. Pelo constatado anteriormente pensamos que será importante o Sistema Educativo e as Escolas promoverem a criação de espaços e momentos comuns de reflexividade docente e de construção dos saberes de forma colegial (Estrela, 2009), delegando para segundo plano as tarefas de ordem burocrática e administrativa que os professores são frequentemente chamados a desenvolver. É de registar da análise

⁵⁸ Constatamos, através dos dados contidos nos questionários que o parâmetro “não concorda nem discorda” ronda, em todas as questões, entre os 40,5% e os 44,4%.

estatística inferencial aplicada ao inquérito por questionário que o tempo de serviço na carreira docente dos participantes, bem como o número de anos que se encontram na escola atual não influencia a sua opinião relativamente a esta temática. Os professores do QZP são aqueles que mais concordância apresentam relativamente a este parâmetro de análise, verificando-se que os professores contratados têm opinião oposta. Constatamos que os professores que exercem cargos para além da docência bem como aqueles que têm apenas o “estatuto” de avaliados, e não foram sujeitos à observação de aulas, consideram que é importante existir uma relação de proximidade e de trabalho entre avaliador-avaliado durante o processo de ADD. Por último, verifica-se que os professores que lecionam o primeiro e segundo ciclo, seguindo-se os que ministram o terceiro ciclo são os que mais defendem a interação entre avaliador-avaliado no processo de ADD, surgindo, com opinião oposta, os professores do pré-escolar e secundário (diferença estatisticamente significativa).

5.3.6 Opinião dos professores relativamente às características de um novo modelo de ADD

Relativamente a esta temática constatamos, através dos dados recolhidos nos dois instrumentos de recolha de informação, que os participantes identificam com clareza e objetividade as características de um novo modelo de ADD salientando o facto que este deverá ser alicerçado num pendente essencialmente de trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado (80,7% dos respondentes ao questionário), opinião esta corroborada pelos doze professores entrevistados. No entanto, constatamos que a maior diversidade de opiniões, prendem-se com as perguntas: Quem deve ser o avaliador? Que perfil deve possuir? Que tipo de estrutura/equipa avaliativa é a mais defendida? No sentido de responder/esclarecer estas e a outras questões passaremos à apresentação e discussão dos dados recolhidos e apresentados ao longo deste capítulo sobre este assunto. Assim, e inferindo sobre os dados recolhidos através das entrevistas, verificamos que no tocante às características de um novo modelo de ADD, os participantes entrevistados consideram que o modelo deverá contemplar a promoção do trabalho colaborativo (66,6%), acompanhar o professor na sua prática letiva (58,3%), promover a melhoria dos resultados dos alunos (75%), possuir uma vertente essencialmente formativa (75%), potencializar a melhoria do desempenho do professor (91,6%) e contemplar uma

supervisão pedagógica com significância e sentido para os professores e instituição Escola. Nesse sentido, 75% dos participantes referem que caso exista a observação de aulas esta deverá ser aplicada a todos os docentes e alicerçar-se no ciclo de supervisão pedagógico completo (58,3%). No tocante à questão de quem devem ser os avaliadores e suas características todos os doze entrevistados salientam que os supervisores-avaliadores devem possuir formação especializada para o desempenho dessa função, existindo uma grande diversidade de opiniões no tocante à constituição dessas mesmas equipas de avaliadores-supervisores. Constatamos no entanto que defendem a formação de equipas mistas. Analisando os dados referentes aos participantes no questionário verificamos que 76,9% considera que um novo modelo de ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática, 48,3% salienta que as práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes e que a formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de ADD (71,3% dos participantes).

A propósito da importância da formação dos avaliadores, 74,8% refere que os avaliadores externos deverão possuir formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores. Esta opinião vem ao encontro da tendência normativa já implementada no modelo atual, ou seja para a bolsa de avaliadores externos são recrutados, em primeiro lugar, aqueles que possuem este tipo de formação. No entanto existe uma pequena franja de docentes com estas características pelo que a tutela tem recorrido à formação desse grupo de docentes, no sentido de minimizar as assimetrias que existem logo na fase de recrutamento dos avaliadores externos. No tocante à formação dos avaliadores internos, 71,3% dos participantes refere que estes deveriam ser detentores de formação para o desempenho da função avaliativa. Por último e tal como na discussão de resultados referentes à constituição da equipa de supervisores-avaliadores não existe consenso relativamente à sua constituição mas a tendência é, mais uma vez, para privilegiar as equipas mistas (avaliadores internos e externos), uma vez que consideram, tal como Fernandes (2008), que são os pares que se encontram em melhor condição para se pronunciarem, com conhecimento de causa, acerca da competência e desempenho profissional dos colegas em avaliação. De acordo com dados recolhidos neste estudo constatamos, mais uma vez, que os participantes consideram que a seleção dos supervisores terá que envolver, para além da sua experiência profissional, a formação especializada no domínio da ADD (Esteves et al, 2008). Nesse sentido, deverão ser criadas equipas mistas de supervisores detentores de

formação e qualificação para o exercício do processo supervisivo-avaliativo constituindo-se como equipas de profissionais especializados (Alarcão, 1996, citado por Esteves et al, 2008). Somos levados a (re)pensar sobre a forma como os avaliadores-superiores deverão ser recrutados, uma vez que não deverá continuar a obedecer a lógicas de “nomeação imposta”, devendo antes prevalecer uma lógica de motivação e qualificação (Aguar & Alves, 2010).

É de registar da análise estatística inferencial aplicada ao inquérito por questionário que o tempo de serviço na carreira docente e o número de anos que se encontram na escola atual não influencia a opinião dos professores relativamente a esta temática. No entanto, os professores que exercem cargos para além da docência bem como aqueles que desempenham a função de avaliadores (internos ou externos) no atual modelo de ADD salientam a necessidade de se implementar um novo modelo de ADD (diferenças estatisticamente significativas em ambos os casos). Outro dado que pretendemos destacar é que os professores contratados são aqueles que não têm opinião sobre o assunto o que no nosso entender é compreensível uma vez que no modelo atual não podem requerer a observação de aulas e ficam “distanciados” de alguns pressupostos inerentes à sua avaliação. Por último, é de salientar que os professores que lecionam o terceiro ciclo e secundário são os que mais defendem a monitorização de um novo modelo de ADD, surgindo com opinião oposta os professores do primeiro ciclo.

Conclusões

A Escola atual exige, aos professores, uma nova atitude e postura face ao ato de ensinar e de aprender, uma vez que nela conflui uma grande diversidade de alunos com interesses e características/perfil de aprendizagem completa díspares. Uma das funções preponderantes da instituição escolar é tentar dar resposta a essa heterogeneidade de alunos e desenvolver processos e dinâmicas de envolvimento/inclusão e de ensino-aprendizagem que deem resposta às especificidades do seu público-alvo: os alunos.

Nesse sentido, é necessário desenvolver mecanismos de (re)qualificação, de (re)aprendizagem e (re)avaliação permanentes no seio da comunidade docente com a intencionalidade de a qualificar e apetrechar de competências, metodologias de trabalho e saberes conducentes com a realidade e o contexto onde trabalham diariamente. No entanto e, tal como os alunos, os professores não aprendem todos da mesma forma nem se desenvolvem da mesma maneira e/ou ritmo, pelo que é necessário perceber e conhecer a “pessoa “ que está por detrás de cada professor e encontrar a melhor forma de promover a sua aprendizagem permanente e com significância/reflexos no seu desenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com Lima (2003), “as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas... por isso, é importante que examinemos não só aquilo que os professores pensam e sentem, mas também os laços interativos que constroem e sustentam, como os colegas nos locais de trabalho”(p.51).

Com este propósito/intencionalidade formativa surge a supervisão pedagógica que deverá ser concebida como uma estratégia promotora do trabalho colaborativo, da flexibilidade docente e da autoaprendizagem dos professores. Esta visão de supervisão pedagógica remete para um processo contínuo e com significância para os professores, devendo ser percecionado como um projeto global de escola.

Neste contexto, surge a ADD que deveria ser implementada segundo uma lógica de valorização e de desenvolvimento dos professores ao longo de todo o seu percurso profissional. De acordo com estas características a supervisão pedagógica deverá estar presente e ser a pedra angular de todo o processo supervisivo-avaliativo, o que parece

não se ter vindo a constatar, colocando-se muitas dúvidas no tocante à sua presença/operacionalização, validade e articulação com a ADD.

Analisando o “desconforto” e “descontentamento” que se vivenciou nas escolas, aquando da implementação dos vários modelos de ADD leva-nos a refletir e (re)pensar sobre a sua intencionalidade e propósito formativo. De facto os processos supervisivos-avaliativos implementados até ao momento pouco ou nada estão correlacionados com os propósitos de melhoria e de desenvolvimento profissional, constatando-se que a sua vertente de seriação e avaliação sumativa tem prevalecido, com reflexos na progressão na carreira (função inspetiva). Assim, os vários modelos de ADD são percebidos, por muitos professores, como um acréscimo excessivo de carga burocrática, um processo meramente sumativo, potencializando um clima de tensão, conflitualidade, instabilidade e até de ressentimento entre professores com consequências na desmotivação para a implementação de relações de partilha e de trabalho colaborativo dentro das escolas.

Preocupados com esta problemática no tocante à implementação de práticas de supervisão pedagógica nas escolas, bem como a sua presença e (des)articulação em contextos de ADD, desenvolvemos este estudo com o propósito de investigar e tentar compreender qual a perceção dos professores relativamente ao atual modelo de ADD. Por outro lado, pretendia-se analisar até que ponto este se alicerça em dinâmicas/práticas de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional dos atores educativos envolvidos.

De acordo com este foco investigativo tivemos a preocupação de recolher testemunhos, na primeira pessoa, de professores que estiveram diretamente envolvidos no atual modelo de ADD, bem como, numa segunda fase, conhecer a opinião/perceção de uma amostra significativa de docentes no tocante a esta temática.

Analisando os dados recolhidos, constatamos que, apesar de todas as alterações que têm sido implementadas (a nível legislativo e forma de operacionalização do processo), nos vários modelos avaliativos, a ADD não conseguiu minimizar, ainda, a grande tensão existente entre a dimensão formativa, que tem como intencionalidade o acompanhamento e o desenvolvimento profissional e, por outro, a dimensão sumativa e de seriação dos professores. Somos assim levados a concluir, através da recolha de informação junto dos participantes, que na implementação do modelo ADD vigente, o pendor sumativo e classificativo é preponderante e valorizado, uma vez que não existe

uma estratégia potenciadora do crescimento pessoal e profissional, através da complementaridade da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação.

A grande maioria dos participantes considera pertinente a existência da ADD, mas alicerçada segundo outras características, nomeadamente colocando a sua tónica num modelo onde se privilegie a avaliação de forma concertada, colaborativa, dialógica e segundo um processo que acompanhe e dê o feedback ao professor sobre o seu desempenho. Pelo exposto anteriormente, a relação supervisor-avaliado está muito aquém do que era necessário no tocante ao seu contributo para a melhoria do desempenho docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional, verificando-se a inexistência da vertente formativa e de acompanhamento do avaliado.

Assim, somos levados a inferir que, a situação vivenciada nas escolas, em termos de supervisão-avaliação não se confina às tendências atuais da supervisão, as quais remetem para a reflexão e a aprendizagem colaborativa, que se consubstancia na criação de ambientes promotores e estimuladores do desenvolvimento da autonomia profissional, da auto-reflexão e do diálogo/reflexão sobre a prática (Moreira, 2009; Alves & Machado, 2011; Nunes & Rodrigues, 2011; Fialho, 2016, 2017). Conscientes de que a ADD se apresenta como uma inevitabilidade necessária à melhoria do ensino e à sua própria evolução, será fundamental (re)pensá-la, (re)negociá-la e (re)construí-la envolvendo toda a comunidade docente (Nunes & Rodrigues, 2011). É pertinente promover a implementação de espaços de reflexão e de aprendizagem colaborativa, dando tempo e espaço aos professores para experimentar, acompanhar e testar mudanças, para observar e intervir/reestruturar/melhorar a sua prática pedagógica (Moreira, 2009).

Segundo esta acessão, e tal como é referido pelos participantes, o processo superviso-avaliativo não deve ser uma prática casual e inconsequente, mas antes um processo colaborativo, orientado para o desenvolvimento, a transformação e a melhoria da ação docente. Esta visão do ato superviso remete para a utilização de uma diversidade de técnicas e instrumentos capazes de dar resposta aos diferentes domínios e dimensões sobre os quais os docentes são observados e avaliados (Hadji, 1994; Ferreira, 2007; Gonçalves, 2011; Graça et al, 2011).

Os participantes no estudo consideram que a observação de aulas, no âmbito da ADD, deverá incluir o ciclo de supervisão pedagógica (pré-observação, observação e

pós-observação) no sentido de contribuir para a promoção do trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado, bem como privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática. De acordo com esta metodologia de observação de aulas, as reuniões de pré-observação, são percecionadas como um momento privilegiado de trabalho colaborativo e de partilha de conhecimentos entre avaliador-avaliado. O avaliador toma conhecimento do plano de aula, caracterização da turma do avaliado, analisa/reflete/avalia a componente da planificação, clarifica/explora em conjunto o conteúdo da observação e os aspetos a privilegiar, bem como analisa e reflete com o avaliado a pertinência dos instrumentos de registo que vão ser utilizados (Cruz, 2009; Aguiar & Alves, 2010; Alarcão & Tavares, 2010; Graça et al, 2011; Reis, 2011; Fialho, 2016).

Com a finalidade de potencializar o processo supervisivo-avaliativo, bem como aperfeiçoar/melhorar as práticas pedagógicas, os participantes no estudo destacam a função de acompanhamento e o fornecimento de feedback ao avaliado sobre o seu desempenho. Esta metodologia de trabalho permitirá que avaliadores e avaliados reconheçam/identifiquem de forma ativa e corresponsável os aspetos menos conseguidos, os pontos fortes/boas práticas observadas e, caso se verifique, as estratégias a alterar, incentivando à autoaprendizagem e autodesenvolvimento profissional, tal como é referido em vários estudos (Cruz, 2009; Simões, 2000; Graça et al, 2011).

De acordo com esta linha de pensamento, a ADD é percecionada como um processo contínuo, conduzido pela escola (deve envolver as lideranças de topo, intermédias e professores na sua globalidade), através do qual os professores são profissionalmente avaliados, apresentando-se como uma estratégia global para a reorientação do percurso profissional dos docentes e a melhoria da organização escolar (Alves & Machado, 2011; Graça, et al, 2011).

O processo de ADD deverá envolver/incluir metodologias/práticas de autoavaliação (exige da parte dos professores preparação, formação e ser percecionada como um contributo para a melhoria da prática), atividades de desenvolvimento profissional (gosto e necessidade de investir no seu desenvolvimento profissional pessoal e/ou grupal), formação contínua (esta só cumpre os seus propósitos formativos se tiver aplicabilidade/funcionalidade no contexto educativo onde os professores trabalham) ou, ainda, observação de aulas (Correia, 1989; Aguiar & Alves, 2010; Neves

& Barreira, 2010; Alves & Machado, 2011; Graça et al, 2011), mas sempre segundo uma perspectiva/dinâmica construtivista e de valorização profissional. Caso contrário, consubstanciar-se-á num mero ato formal e de cumprimento normativo sem quaisquer repercussões nas práticas dos professores (Aguiar & Alves, 2010; Alves & Machado, 2011; Neves & Barreira, 2010; Graça et al, 2011).

Pelo exposto anteriormente, é necessário que exista, no interior das organizações escolares, uma “cultura de avaliação” e um “saber fazer” no tocante às práticas colaborativas, à supervisão pedagógica e à observação de aulas. Pressupõe-se que as escolas surjam como organizações aprendentes e qualificantes, em permanente auto-reflexão, emergindo no seu interior uma cultura docente que se pretende menos individualizada e mais colaborativa/partilhada, impulsionadora do “desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias” (Fialho, 2016, p.23).

Como conclusão final relativamente ao atual modelo de ADD, os participantes no estudo referem que o processo está muito aquém do que era desejável no atinente ao seu contributo para a melhoria do desempenho docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional. Na relação supervisor-avaliado, tem sido notória a ausência da vertente formativa e de acompanhamento do avaliado, uma vez que as práticas de supervisão pedagógica são muito escassas/pontuais e inconsequentes, dependendo, em grande medida, do perfil, atitude, competências (pessoais e profissionais) e formação dos seus interlocutores.

Verificamos que os participantes no estudo não validam o atual modelo de ADD, por várias razões que foram apresentadas ao longo deste estudo. No entanto, é claro, através das suas posições/opiniões, que consideram essencial para o reconhecimento da qualidade/intencionalidade e validade do processo de ADD que os supervisores-avaliadores sejam detentores de formação específica para o exercício dessa função.

Esta posição é defendida também por vários autores uma vez que os mesmos salientam que o recrutamento/seleção dos supervisores-avaliadores deverá obedecer a determinados pressupostos/requisitos, bem como serem detentores de formação especializada. Esta opinião é corroborada por muitos investigadores, ao salientarem que nem todos os professores estarão, naturalmente, preparados cientificamente, pedagogicamente e eticamente para o desempenho desta função (Sarmiento,1988; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005; Esteves et al, 2008; Lourenço,

2008; Borges, 2009; Flores & Simão, 2009; Aguiar & Alves, 2010; Gomes, 2010; Gomes, 2012; Marques, 2011; Freitas, 2012).

Por último, fomos tentar indagar se os participantes no estudo tinham alguma percepção/ideia concreta sobre as características e requisitos que deveriam estar presentes num modelo ADD, no sentido de se constituir como um processo com significância para os professores e com real contributo para o desenvolvimento profissional.

Assim, um novo modelo de ADD é perspectivado como um processo ecológico e holístico de supervisão-formação-avaliação que deverá contemplar as seguintes vertentes/caraterísticas:

- promover o trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado;
- privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática;
- contribuir para a melhoria do desempenho dos professores, da organização escolar e dos resultados dos alunos;
- envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua, observação de aulas, segundo uma perspetiva construtivista e de valorização profissional;
- operacionalizado por equipa mista (avaliadores internos e externos), não existindo consenso relativamente à sua composição;
- recrutar supervisores-avaliadores detentores de formação especializada no âmbito da supervisão e avaliação;
- recorrer à formação e atualização dos avaliadores internos e externos no sentido de garantir a validade e fiabilidade de todo o processo.

No âmbito desta reflexão sobre como perspetivar uma nova ADD, é de salientar que, no nosso entender, qualquer processo supervisivo-avaliativo requer tempo e envolvimento de toda a comunidade docente no sentido de não se reduzir a uma prática casual e inconsequente, mas antes se alicerçar num processo com intencionalidade e com um propósito formativo contextualizado ao projeto educativo de cada unidade orgânica. Pressupõe dinâmicas de trabalho colaborativo e a corresponsabilização de todos os agentes educativos, orientando a sua ação para o desenvolvimento, transformação e melhoria da escola. Requer a implementação de interações e dinâmicas de supervisão-formação-avaliação que se afigurem como instrumentos promotores da

reflexividade docente e da aprendizagem permanente ao serviço do desenvolvimento e da melhoria do “saber” profissional, da aprendizagem dos alunos e da melhoria da organização escolar, no seu todo.

Como nota final, queremos expressar o nosso sentimento de satisfação e de crescimento pessoal e profissional resultante da “construção” e implementação de todas as etapas deste estudo. Foi, sem dúvida, um momento privilegiado de (re)construção e de (re)estruturação do saber e que nos permitiu compreender melhor e refletir sobre a problemática em estudo. Nesse sentido esta investigação revestiu-se como um momento de auto-aprendizagem, de auto-reflexão e de crescimento pessoal e profissional uma vez que originou diversos momentos de flexibilidade e questionamento interior sobre uma temática que continua a suscitar um grande interesse à investigadora. Esta busca de conhecimento e de compreensão/interpretação do fenómeno supervisão-avaliação prende-se com o facto de a mesma desempenhar, desde 2007, a função de avaliadora interna, externa o que se consubstanciou num contacto direto e ativo com os vários modelos de ADD implementados até ao momento. Acresce ainda o facto de ter sido sujeita a observação de aulas, no período temporal onde se implementava o ciclo supervisivo completo.

Através desta investigação pudemos auscultar os professores sobre a implementação do atual modelo de ADD, analisando as práticas de supervisão pedagógica que lhe estão circunscritas, para além do seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes, o que consideramos um momento privilegiado de reflexão e aprendizagem.

Entendemos que a aprendizagem e a interpretação dos fenómenos associados ao conhecimento é um mundo infindável de (re)descobertas, com particular ênfase numa área que nos é muito especial, o Ser Professor. Acreditamos que apesar de todas as vicissitudes, desânimos, (des)crenças, desafios e constrangimentos diários com que nos deparamos no exercício desta atividade profissional, o professor fará sempre a diferença. Corroboramos com a opinião de Vieira e Moreira (2011), ao referirem que, na sua imensa maioria, os professores são dignos desse nome uma vez que se preocupam com os seus alunos, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos ativos e diversificados de aprendizagem, respeitam os seus alunos enquanto pessoas e desafiam-se a si mesmos no sentido de construir conhecimento com e para os seus alunos.

Então, a escola como organização aprendente e qualificante deverá desenvolver mecanismos internos de auto-conhecimento, auto-reflexão, auto-aprendizagem sobre a prática pedagógica e avaliativa. Acreditamos e estamos convictos que é possível desenvolver um processo supervisivo-avaliativo com sentido e significância para os professores e alunos. De acordo com esta visão holística e integradora de escola não podemos descurar o contributo e mais-valia que a supervisão pedagógica e a ADD poderão e deverão fornecer no sentido de potenciar a aprendizagem e o crescimento profissional ao longo da vida de todos os seus profissionais.

Defendemos e propomos que seja implementado um modelo supervisivo-avaliativo num ambiente formativo estimulante e como *processo* centrado nas possibilidades de desenvolvimento profissional. De acordo com estas características a supervisão da prática pedagógica surge como uma auto e heteroavaliação, comprometida e colaborante, onde os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino, assumindo uma postura de supervisores críticos e dialógicos do seu próprio conhecimento e crescimento profissional (Alarcão, 2001; Alarcão & Tavares, 2010; Day, 2004; Vasconcelos, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2017).

Pelo exposto anteriormente, os mecanismos de supervisão-ADD não se podem restringir apenas ao domínio da sala de aula - o da supervisão pedagógica. Devem ser entendidos e percecionados de acordo com vários aspetos: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento e a aprendizagem organizacional e respetiva influência na vida das escolas.

Considera-se que não se pode perder esta oportunidade e urge (re)investir na (re)aprendizagem profissional segundo uma lógica colaborativa, reflexiva, aprendente, desafiante e com reflexos na melhoria da qualidade das aprendizagens e do “saber” dos alunos. O trabalho colaborativo surgirá como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permitirá alcançar com maior qualidade os resultados pretendidos (Roldão, 2007).

Importa referir que só a prática continuada e sistemática da supervisão-ADD poderá conduzir a uma cultura de escola aprendente, aberta, reflexiva e potenciadora de desenvolvimento profissional e curricular. Caso contrário, estaremos perante um modelo de supervisão-ADD de fachada, que tem como única intencionalidade agir em

conformidade com os pressupostos normativos legais, estando totalmente destituído de significado e significância para os professores e alunos.

Caberá às escolas, trabalharem em estreita articulação com as lideranças governamentais, criando sinergias e analisando/debatendo de forma coesa e fundamentada a necessidade de se implementar um modelo supervisivo-avaliativo onde as vertentes: formativa, de acompanhamento e de melhoria/crescimento profissional estejam realmente presentes. Fica o desafio...

Bibliografia

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N., & Barroso, J. (Orgs.), (2010). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editores.
- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2010). A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Maria Palmira Alves & Maria Assunção Flores (Orgs.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica. Um conceito e uma prática ao Serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. (1992). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Ser professor reflexivo. In J. Tavares & I. Alarcão (Orgs.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (8.^a edição, pp.11-56). São Paulo: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: Curricular, profissional e institucional. Reflexão Sobre um Caso Real. Em: *Indagatio Didactica*, 1. Acedido em 04 de 2015, disponível em <http://revista.ua.pt/index.php/ID/article/viewArticle/894>.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sisifo*, 8, 119-128. Acedido 04 de 2015, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo superviso. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2^a edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2^a edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2^a edição revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: Uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

- Alves, M. P., & Machado, A. M. (2011). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.89-108). Porto: Areal Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Políticas Públicas de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2012). Nota de Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, (pp.3-5). Porto: UCP.
- Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. *Coleção Cadernos do CCAP – 3*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, J. A. (2013). Avaliação do desempenho docente: O que mexe com os professores. *Revista de Gestão e Desenvolvimento*, 21, 261-344.
- Barbier, J. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Borges, M. P. A. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp.163-167). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Cadernos de Organização Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projeto. Mudar as escolas ou os Centros de Formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 25-36.
- Carmo, H., & Ferreira M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chalmers, L., & Keown, P. (2006). Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 139-156.
- Chicota, S., & Martins, N. (2004). Comunidade de aprendizagem investigativa: Um novo paradigma para a educação. *Revista de Divulgação Técnico- Científica do ICPG*, 4(1), 89-92.
- Coimbra, M. (2013). Supervision and Evaluation: Teachers Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(5), 65-71.
- Coelho, A. C., & Rodrigues, A. P. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. *Educação Unisinos* 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e práticas*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, I. M. (2009). Observação de aulas: Estratégias de desenvolvimento profissional. *Revista ELO 16 – Avaliação de Desempenho Docente*, 137-145.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação* (1ª Edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Curado, A.P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD publications.

- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer/Taylor 6 Francis Group.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In M. A. Flores & I. Viana, (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- De Ketele, Jean-Marie (2011). A avaliação do desenvolvimento profissional de professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência: Caminho para a Avaliação do Desempenho Docente*, (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1984). *Teorias e práticas de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, XI(1), 17-27.

- Esteves, C. H., Caires, S., Martins, C. & Moreira, M. A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores da escola: Factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 16(1.2), 153-168.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO – Avaliação do Desempenho Docente*, 16, 19-24.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-33.
- Fialho, I. (2017). *Supervisão da prática letiva: Percursos de formação colaborativa*. Comunicação realizada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva 22 de abril na FPCEUC.
- Flores, M. A., & Simão A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Flores, M., Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho. In M. Flores & A. Simão (Orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectiva* (pp.119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Ibero-americana de Evaluacion Educativa*, 2(1), 239-256.
- Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: Reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva*, 29(1), 161-191.
- Flores, M. A. (2012). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). Londres: Routledge.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Flores, M. A., & Coutinho, C. (2014). *Formação e Trabalho Docente: tendências e desafios atuais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flick, U. (2005). *Managing qualitative research. The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação desempenho e avaliação de professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010a). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp.77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortes, A. M., & Flores, M. A. (2014). Motivação, desenvolvimento e perspetivas futuras: um estudo com professores portugueses. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Tendências e desafios atuais* (pp.147-175). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realidade* (3ª Edição). Loures: Lusociência.
- Freitas, M. R. (2012). Avaliação do desempenho do professor de línguas estrangeiras: - o que pensam os professores?. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K., (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp.18-132). Porto: Porto Editora.

- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4ª Edição). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, F. R. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infraecologia. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. (Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.54-78). Porto: Areal Editores.
- Guerra, M.A.S. (1995). *La Evaluación: Un proceso de comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, M.A.S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M.A.S. (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M.A.S. (2003a). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, I. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: *Sentidos e formas de uso*. S. João do Estoril: Principia.
- Gomes, M.C. (2010). *Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gomes, A. M. O. (2012). *O papel da supervisão na avaliação do desempenho docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, F. R. (2011). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado

(Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.54-88). Porto: Areal Editores.

González, M. (2006). Cultura y subculturas organizativas. In M. González (Org.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson Educación.

Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Santos, R., Neves, P., & Diogo, M. J. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A., & Fullan, M. A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. Earl, L., Manning, S., & Moore, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: a new consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp.127-150). S. Francisco: Jossey-Bass.

Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.

Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Holly, M. L. (2007). Investigando a vida profissional de professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.79-110). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31- 61). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2003). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre docentes, *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 57-84.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In Jorge Lima e José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp.127 – 159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187.
- Lima, J. A. (2010). *Avaliação, competitividade e hiperburocracia*. Conferência de abertura do 22º Colóquio internacional da ADMEE. Disponível em: http://webs.iep.uminho.pt/admee/ficheiros/resumo_ADMEE. Consultado em 23 de agosto de 2013.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-556.
- Lourenço, D. A. C. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – um contributo para a definição de um plano de formação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade de Lisboa.
- Machado, E. A., Costa, N., & Alves, M. P. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a complexidade, sustentar a decisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciência da Educação*, 8, 7-22.

- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Proforma*, 3, 1-6.
- Marques, R. M. F. G. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação de desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho docente*. Coleção: Situações de Formação. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Mialeret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação* (pp.49 – 58). Lisboa: Educa.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores: a chave do problema*. Açores: Universidade dos Açores.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a esperança na educação – Actas do Encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia* (número 4, pp.241-258). Braga: CIED.
- Moreira, M. A., & Bizarro, R., (Orgs.) (2010). *Supervisão Pedagógica e educação em Língua*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>. Consultado em 12 de novembro de 2016.
- Natércio, A. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S. A.

- Neves, E. & Barreira, C. (2010). Estudo da Escala de Auto-avaliação da Prática Docente: Contributos para o Desenvolvimento Profissional. In M. P. Alves, E. Machado, Eusébio & J. António. (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp.500-511). Braga: Universidade do Minho.
- Neto, M., Candeias, I. & Costa, A. (2014). Supervisão e colaboração: Conceitos conexos, numa relação para o desenvolvimento. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza & R. Luengo (Eds.), *3º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2014)* (pp.363–369). Badajoz: Ludomedia.
- Nevo, D. (1986). *The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature*. In: E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*. London: the Falmer Press. Disponível em: <http://evi.sagepub.com/content/8/4/454.refs>. Consultado em 30 de julho de 2016.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacaocontinuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Consultado em 7 de março de 2015.
- Nóvoa, A. (2006). *Debate nacional sobre educação*. Disponível em: <http://www.debatereducação.pt/>. Consultado em 7 de março de 2015.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Consultado em 23 de maio de 2015.
- Nunes, C., & Rodrigues, P. (2011). A (In)evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, (pp. 167-184). Pinhais: Editora Melo.
- O.C.D.E. (2009). Avaliação de professores em Portugal.

- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.91-105). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.43-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da Organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competências? Algumas Considerações. In P. Abrantes (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*, (pp.24-33). Lisboa: DEB.
- Pérez Gomez, Angel (2001). *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Porto Alegre, RS: Art Med.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professores: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pessôa, L. C., Pereira, A. L., Vieira, A. L., & Almeida, L.R., (2014). O trabalho colaborativo na formação de formadores: Perspectiva para o desenvolvimento profissional no contexto de atuação. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.),

- Formação e trabalho docente: Tendências e desafios atuais* (pp.132-145). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Porto, D. (1996). *Análise da implementação de um novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat* (pp.27-44). Lisboa: APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectiva* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rausch, R. B., & Schlindwein, L. M. (2001). As resignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, 1(2), 109-123.
- Reis, P. M., & Alves, M. P. (2009). Observação de Aulas em Contexto de ADD: um projeto de escola à procura dos referentes. *Atas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (pp.3910 – 3923). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2. Ministério da Educação.
- Relatório TALIS (2013). *Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Disponível em:
[www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?...RelatorioNacionalTalis](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?...RelatorioNacionalTalis)
Consultado em 26 de junho de 2014.
- Ribeiro, C., & Marques, P. (2010). Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas: Um contributo para a sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 81-92.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da forma pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Rogers, C. (1970). *Grupos de Encontro*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria: Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Ruivo, J. (2009). Formação, avaliação e autonomia docente. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coords.), *Avaliação de desempenho de professores* (pp.33-42). Castelo Branco: RVJ, Editores - Associação Nacional de Professores.
- Sá-Chaves, I. (1996). Da avaliação à Supervisão. Uma abordagem edipiana. In *Atas do I Colóquio Nacional de Secção de Psicologia da SPCE: A Ciência Pedagógica nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-86). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002a). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 4, 69-78.
- Sá-Chaves, I. (2002b). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2000). Educação Pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp.21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2008). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, D. (1977). *Obras completas, volume III*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

- Sarmento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores – papel, estatuto e funções na componente de prática educativa dos programas de formação de professores. In Actas da 1º Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Faro: IPF-ESSE.
- Seco, V. (2009). *Cultura de Escola e Culturas Profissionais Docentes*. Tese de Mestrado em Educação. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET).
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefi nition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 63-72). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional. In A. F. Moreira & E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 6-10). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. M. & Conboy, J. E. (2004). Representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente: O que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação, XXIV*, 119-150.
- Simão, A. M. V. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Simões, M. F., Faria, N. F., Dionísio, S. C., & Lima, M. L. J. (2011). A construção do plano de desenvolvimento profissional. In M. P. Alves, M. A. Flores & E. A. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação do desempenho* (pp. 123-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Smyth, J. (1995). (Ed.). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
- Soares, M. (2009). A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. In Matosinhos: CFAE *Ozarfaxinars E-revista, Supervisão pedagógica: Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica, 12*, 1-12.

- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Osgord: ASSD.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234–250). New York, NY: MacMillan.
- Stronge, J. M. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 22-43). Porto: Areal Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.234-250). New York: Macmillan Publishing Company.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Tomás, I., & Costa, J. A. (2011). Avaliação dos professores nas escolas públicas portuguesas. *Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 19 (72), 457-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a02v19n72.pdf>. Consultado em 23 de outubro de 2016.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Asa Editores.
- Verdasca, J. L. (2016). *Conceção dos Planos de Ação Estratégica*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 89-116.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vieira, F. (2017). *Supervisão e inovação: caminhos de (trans)formação na escola*. Comunicação apresentada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, 22 de abril, FPCEUC.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Ward, A., & Darling, L. (1996). Learning Through Conversation A Reflection on Colaboration, *Action in Teacher education*, 18(3), 80-86.
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge and knowing. *Theory Into Practice*, 46(4), 281-290.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação Consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (Estabelece o quadro geral do sistema educativo).

Decreto-Lei n.º 139-A/90. *Diário da República, I série – N.º 98 – 28 de abril de 1990* (Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 14/92. *Diário da República, I série – B – N.º 152 – 4 de julho de 1992* (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril).

Decreto-lei n.º 207/96. *Diário da República I série – A – N.º 254 – 2 de novembro de 1996*. (Regime jurídico da formação contínua de professores).

Decreto-Lei n.º 1/98. *Diário da República I série – A – N.º 1 – 2 de janeiro de 1998* (Altera o estatuto da carreira docente).

Decreto Regulamentar n.º 11/98. *Diário da República, I série – B – N.º 112 – 15 de maio de 1998* (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância).

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República, I série – A – N.º 201 – 30 de agosto de 2001*. (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 15/2007. *Diário da República, 1ª série – N.º 14 – 19 de janeiro de 2007* (Estabelece o estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 15847/2007. *Diário da República*, 2ª série – N.º 140 – 23 de julho de 2007. (Define regras relativamente à autorização da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público).

Decreto regulamentar de n.º 2/2008. *Diário da República*, 1ª série – N.º 7 – 10 de janeiro de 2008 (Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente).

Decreto regulamentar n.º 11/2008. *Diário da República*, 1ª série – N.º 99 – 23 de janeiro de 2008 (Define as normas relativas ao regime transitório de avaliação do pessoal docente para o ano escolar de 2007 -2008).

Decreto-Regulamentar n.º 1A/2009. *Diário da República*, 1ª série – N.º 2 – 5 de janeiro de 2009 (Estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores).

Decreto Regulamentar n.º 27/2009. *Diário da República*, 1ª série – N.º 193 – 6 de outubro de 2009. (Prova de ingresso na docência).

Decreto Regulamentar n.º 2/2010. *Diário da República*, 1ª série – N.º 120 – 23 de junho de 2010 (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).

Decreto-Lei n.º 75/2010. *Diário da República*, 1ª série – N.º 120 – 23 de junho de 2010 (Altera o estatuto da carreira docente).

Despacho n.º 16034/2010. *Diário da República*, 2ª série – N.º 206 – 22 de outubro de 2010.

Decreto-Lei de 41/2012. *Diário da República*, 1ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012 (Procede à alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto regulamentar n.º 26/2012. *Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Despacho Normativo n.º 24/2012. *Diário da república, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012.*

Despacho n.º 13981/2012. *Diário da república, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012.*

Despacho n.º 12567/2012. *Diário da república, 2.ª série – N.º 187 – 26 de setembro de 2012.*

Despacho conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro. Regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril.

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março - Sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, educação. 4 de maio 2006. BOE número 10

Apêndices

Apêndice I - Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2015	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco	Mestrado	Monteiro, G. M.	Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente: estudo de caso.
2015	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco	Mestrado	Serrano, N. M.	Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente.
2015	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa	Mestrado	Duarte, A. M. C.	Avaliação de desempenho docente e seus atores.
2015	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa	Mestrado	Mariano, M. L. L.	A construção do desenvolvimento profissional dos professores.
2015	Universidade da Madeira	Mestrado	Cardoso, M.D.A.	Supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente: função supervisiva do coordenador de departamento curricular, possibilidades e constrangimentos.
2015	Universidade dos Açores	Mestrado	Silva, J.M.T.	Avaliação de desempenho docente e o desenvolvimento profissional dos professores de ciências: o papel do coordenador de departamento.
2015	Universidade do Minho	Mestrado	Mota, S.S.A.	Avaliação do desempenho docente: um caminho para a melhoria das práticas na educação de infância.
2015	Universidade dos Açores	Mestrado	Luciano, L.M.S.	Contributos do coordenador do departamento de ciências experimentais na avaliação e desenvolvimento profissional dos professores.
2014	Universidade Portucalense.	Doutoramento	Silva, F. L.	Avaliação de desempenho docente: contributos para um quadro de referência da prática profissional.
2014	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.	Mestrado	Craveiro, C. M. A.	Impacto da observação de aulas na avaliação de professores muito experientes.

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2014	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Matos, A. P.	Avaliação de desempenho docente: necessidade ou imperativo legal?
2014	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.	Mestrado	Ribeiro, M. C. P.	Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas práticas letivas dos avaliados: estudo exploratório de caso.
2014	Universidade do Minho	Mestrado	Silva, J. P.	A avaliação de desempenho docente: implicações no processo de ensino-aprendizagem.
2014	Universidade do Minho	Doutoramento	Monteiro, S. E. P.	Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de línguas-culturas: o papel do supervisor pedagógico.
2014	Universidade do Minho	Doutoramento	Martins, M. C.	As organizações educativas e as políticas de avaliação do desempenho profissional docente: as consequências pessoais, profissionais e organizacionais da avaliação do desempenho profissional docente.
2014	Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.	Mestrado	Cardoso, M. G. M.	Avaliação de professores: dimensões afetivas e éticas.
2014	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.	Doutoramento	Jacinto, M. M. G.	Esferas de influência na avaliação de professores: das políticas avaliativas às conceções e práticas de avaliação numa escola básica e secundária
2014	Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.	Mestrado	Fernandes, M. H.	Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: percepções de professores experientes.
2014	Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.	Mestrado	Antunes, M. C. S.	Desenvolvimento profissional dos professores: perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente.

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2014	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Moura, A. C.	O contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional: a perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados.
2014	Universidade de Évora.	Mestrado	Rola, M. M.	Dois modelos de avaliação de desempenho docente: percepções dos seus protagonistas.
2014	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Ramos, J. E.	A supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional.
2013	ISEC	Mestrado	Cruz, M. A. M.	Avaliação do desempenho docente: estudo exploratório sobre a perspetiva dos avaliadores.
2013	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Ferreira, M. J.	Liderança, supervisão escolar, profissionalidade docente e melhoria eficaz das escolas: uma abordagem holística.
2013	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Gonçalves, M. E	Avaliação de desempenho docente: uma experiência, uma visão.
2013	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Marques, N. S.	Do avaliador ao supervisor: que (per)curso necessários?
2013	Universidade Aberta.	Mestrado	Serrano, H. A. R.	Contributos da supervisão pedagógica no âmbito da avaliação de desempenho docente.
2013	Universidade Aberta.	Mestrado	Matos, R. M.	Avaliação de desempenho docente: percepção dos professores e implicações na sua prática.
2013	Universidade de Aveiro.	Doutoramento	Alves, M.	Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica.
2013	Universidade do Minho.	Mestrado	Rodrigues, C. J. V.	Supervisão e relação supervisiva na avaliação de desempenho docente: um estudo de caso na educação em línguas.
2013	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa	Mestrado	Monteiro, M. H.	Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: implementação numa escola do ensino particular e cooperativo.

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2013	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa	Mestrado	Coelho, M. J. C.	Avaliação de desempenho docente: efeitos no desenvolvimento profissional.
2013	Universidade Portucalense, Portugal.	Doutoramento	Marcos, A. L. R.	Lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente.
2013	Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.	Mestrado	Lopes, I. L. D.	A Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores do grupo de Física e Química.
2013	Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.	Mestrado	Correia, E. M. G.	Rigor, justiça e eficiência na avaliação de desempenho docente: um estudo de caso.
2013	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa	Doutoramento	Braz, A. B. A.	A avaliação do desempenho docente enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.
2013	ISEC	Mestrado	Carvalho, R. M.	Avaliação de desempenho do pessoal docente: necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores.
2013	ISEC	Mestrado	Gomes, C. M.	Perceção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho.
2012	Universidade de Aveiro	Mestrado	Gonçalves, M. M.	Conceções de professores sobre avaliação do desempenho docente: um estudo exploratório numa instituição de ensino particular e cooperativo
2012	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Carrasqueira, A. M. M.	Observação de aulas enquanto estratégia de supervisão pedagógica e avaliação de docentes.
2012	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.	Mestrado	Santos, A. L. P.	Avaliação do desempenho docente em Portugal: que impactos?: percepção dos professores de uma escola do 3º ciclo.
2012	Universidade do Minho	Doutoramento	Barros, P. T.	A avaliação de desempenho: influência das percepções de justiça dos colaboradores sobre os estilos de gestão de conflitos com as chefias-avaliadoras.

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2012	Universidade do Minho	Doutoramento	Ramalho, H. M. P.	Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa.
2012	Universidade do Minho	Doutoramento	Aguiar, J.	O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores.
2012	Universidade de Aveiro	Doutoramento	Cardoso, A.	Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspectiva organizacional.
2012	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.	Mestrado	Carreiras, M. A. L. C. B.	O impacto da avaliação do desempenho docente na função docente e no desenvolvimento organizacional da escola.
2012	Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Lisboa.	Mestrado	Gomes, A. M. O.	O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente.
2012	Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.	Mestrado	Machado, M. C. C.	Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo de avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional.
2012	Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado	Silva, A. P.	Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores.
2012	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.	Mestrado	Ferreira, A. C.	A supervisão pedagógica e a qualidade da prática dos professores envolvidos no processo de avaliação docente: estudo de caso.
2012	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.	Mestrado	Aranha, A. C. M.	Supervisão pedagógica/formação contínua de professores.
2012	ISEC	Mestrado	Queiroz, E. C.	Contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo exploratório.
2012	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Franco, A. C.	Modelos e práticas de desenvolvimento dos professores: análise de um percurso.
2011	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Marques, R. M.	Percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: supervisão e colaboração na cultura docente.

Ano de Publicação	Instituição	Grau Académico	Autor	Título do Trabalho Científico
2011	Universidade Católica Portuguesa.	Mestrado	Graça, C. T. C.	Adoção de práticas supervisivas e desenvolvimento profissional: um contributo para o bem-estar docente.
2011	Universidade do Minho.	Doutoramento	Ribeiro, C. M. F.	Pedagogia para a autonomia e supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas.
2011	Universidade do Minho.	Doutoramento	Carvalho, E.	Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente: estudo exploratório.
2011	ESECS-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.	Mestrado	Filipe, M. J.	O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática
2011	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Silva, A. P.	De uma supervisão com sentido... a uma avaliação consentida: uma viagem ao sentir e ao sentido da supervisão e avaliação docentes
2011	Universidade Católica Portuguesa	Mestrado	Guedes, A. M.	Avaliação de desempenho docente: o futuro começa ontem.
2010	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.	Mestrado	Tarrinha, A. J. S.	Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente.
2010	ESEJD-Escola Superior de Educação João de Deus.	Mestrado	Vicente, S. R. G.	O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho do docente: estudo de caso.
2010	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.	Mestrado	Chagas, C. M.	A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação: um estudo de caso numa escola secundária.

Apêndice II - Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos

Autor	Instituição de Ensino Superior	Ano de Publicação	Título do Trabalho/grau académico	Objetivos do Estudo/Objetivos das entrevistas	Instrumentos de recolha de dados
Ana Maria Caldeira Duarte	Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação	2015	Avaliação de desempenho docente e seus atores (Mestrado)	<p style="text-align: center;">Objetivos do estudo/entrevistas</p> <p style="text-align: center;">Objetivo geral</p> <p>Conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião dos docentes sobre a avaliação docente; ▪ Caracterizar a experiência enquanto avaliador ou avaliado; ▪ Identificar os processos supervisivos desenvolvidos no processo de avaliação de desempenho; ▪ Identificar os possíveis efeitos da ADD no desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por entrevista <p>[4 avaliadores (2 internos e 2 externos) e 4 avaliados]</p>

Autor	Instituição de Ensino Superior	Ano de Publicação	Título do Trabalho/grau acadêmico	Objetivos do Estudo/Objetivos das entrevistas	Instrumentos de recolha de dados
Graça Maria Monteiro	Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação.	2015	Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente: estudo de caso (Mestrado)	Objetivos do estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário • Inquérito por entrevista (6) (avaliadores e avaliados)
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os aspetos positivos e negativos apontados pelos docentes (avaliados e avaliadores) relativamente ao atual sistema de avaliação do desempenho; ▪ Identificar quais os princípios e as características da supervisão que os docentes consideram que podem promover a mudança e a inovação na avaliação do desempenho; ▪ Analisar se um sistema de avaliação do desempenho assente na supervisão tem implicações no desenvolvimento profissional dos docentes. 	
				Objetivos gerais e específicos da entrevista	
				Objetivos gerais	
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolher dados que permitam analisar o posicionamento dos docentes quanto ao atual sistema de ADD; ▪ Recolher dados que permitam caracterizar o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa; ▪ Recolher dados que permitam inferir quais as práticas de supervisão que os docentes mais valorizam para favorecer a mudança e a inovação na ADD. 	
				Objetivos específicos	
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar aos docentes uma oportunidade de refletirem sobre o sistema de ADD; ▪ Proporcionar aos docentes uma oportunidade de realizarem a sua apreciação sobre os contributos do avaliador/supervisor para a sua melhoria e o seu desenvolvimento profissional; ▪ Refletir sobre as práticas de supervisão mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação na ADD. 	

Autor	Instituição de Ensino Superior	Ano de Publicação	Título do Trabalho/grau acadêmico	Objetivos do Estudo/Objetivos das entrevistas	Instrumentos de recolha de dados
Noélia Mendes Serrano	Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação	2015	Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente (Mestrado)	Objetivos do estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário (aplicado a todos os professores de um Agrupamento de Escolas)
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar opiniões dos docentes com vista a inferir quais as suas percepções face à avaliação do desempenho docente e face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente. 	
				Objetivos específicos do inquérito por questionário	
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a opinião dos professores dos face à avaliação do desempenho docente; ▪ Analisar a opinião dos professores face ao atual modelo de avaliação do desempenho docente; ▪ Verificar os níveis de concordância dos docentes entre a percepção que têm sobre a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação de desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência; ▪ Verificar se existem diferenças significativas entre a percepção que os docentes têm quando se compara a avaliação do desempenho docente e o atual modelo de avaliação do desempenho docente, tendo em conta as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e ciclo de ensino onde exercem a docência. 	

Autor	Instituição de Ensino Superior	Ano de Publicação	Título do Trabalho/grau acadêmico	Objetivos do Estudo/Objetivos das entrevistas	Instrumentos de recolha de dados
Manuel Luís Loureiro Mariano	Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação	2015	A construção do desenvolvimento profissional dos professores	Objetivos do estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por entrevista (6) (avaliadores e avaliados)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber as concepções dos professores, relativamente aos momentos marcantes, nos percursos efetuados, no exercício da sua profissão e que tenham sido de algum modo condicionadores desse desenvolvimento. <p style="text-align: center;">Objetivos específicos do estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os momentos significativos referidos pelos professores como marcas importantes na sua vida profissional; ▪ Compreender a influência dos momentos significativos no desenvolvimento profissional; ▪ Verificar se a fase da carreira tem influência na identificação de diferentes fatores de desenvolvimento profissional. 		
			Objetivo geral da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a percepção que os docentes têm sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre os fatores que o influenciam. 	
			Objetivos específicos da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a percepção atual dos professores sobre o DPD; ▪ Saber a percepção do docente sobre o modo como a escola promove o DPD; ▪ Conhecer de que modo o docente preconiza a implementação do DPD; ▪ Identificar as marcas positivas e os constrangimentos nos percursos dos docentes; ▪ Identificar se existe alguma relação entre as fases da carreira e os momentos significativos das suas trajetórias profissionais. 	
			(Mestrado)		

Apêndice III – Estrutura do guião de entrevista

Senhor(a) Professor(a)

Começo por agradecer a sua disponibilidade.

No âmbito da dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendo investigar, até que ponto, o atual modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) contribui para o desenvolvimento profissional e enfatiza a vertente de supervisão pedagógica, analisando as percepções de avaliadores e avaliados de dois Agrupamentos de Escolas. Nesse sentido, apelo à sua participação e testemunho, a qual se concretiza nesta entrevista.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente, pelo que pedia a sua permissão para efetuar a gravação áudio-digital.

1. Dados de Identificação:

1.1 Sexo:

Masculino Feminino

1.2 Idade:

menos de 30 anos de 30 a 40 anos
de 41 a 50 anos mais de 50 anos

2. Tempo de Serviço:

2.1 Na docência:

0 a 5 anos 6 a 15 anos
16 a 25 anos mais de 25 anos

2.2 Neste Agrupamento de Escolas:

menos de 4 anos de 4 a 8 anos
de 8 a 12 anos mais de 12 anos

3. Situação Profissional:

Contratado Q.E./ Q.A.
Q.Z.P. Outras

Quais? _____

3.1 Grupo de Recrutamento: _____

4. Nível de Ensino que leciona:

Pré-Escolar 1º Ciclo
2º Ciclo 3º Ciclo
Secundário

5. Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura
Pós graduação/Especialização Mestrado
Doutoramento

6. Funções/cargos que desempenha atualmente na escola/agrupamento:

Elemento do Órgão de Gestão
Elemento do Conselho Geral
Coordenador de Departamento Curricular
Subcoordenador de Departamento Curricular
Coordenador de Diretores de Turma/Coordenador de outras estruturas
Diretor de Turma
Outras

Quais? _____

7. Funções que desempenha atualmente na escola/agrupamento e que lhe permitiu ser seriado para esta entrevista:

Diretor
Professor Avaliador Interno
Professor Avaliador Externo
Professor Avaliado

8. Possui habilitações específicas que o credenciam a desempenhar as funções anteriores?

Sim

Não

Se sim, quais? _____

1. Opinião dos entrevistados relativamente ao atual modelo de ADD

1 – Como define ADD?

2 - Como está a ser implementada a ADD neste Agrupamento?

3 - Qual a sua opinião relativamente ao uso e pertinência dos documentos normativo-legais que regem a AAD? Nomeadamente:

- Como teve conhecimento deles;
- Se foram analisados/interpretados dentro do Agrupamento;
- Se os acha funcionais e válidos para este processo;
- Como fez uso dos mesmos no processo de ADD;
- Se teve dificuldade em os utilizar e/ou preencher.

4 - Qual a sua opinião acerca do atual modelo de ADD? Nomeadamente:

- Pertinência;
- Necessidade;
- Validade;
- Contributo para: a organização educativa, os resultados escolares, as práticas dos professores, etc.

5 - Quais são, no seu entender, os pontos fortes e os pontos fracos do atual modelo de ADD?

2. Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional

1 - Na sua opinião o que significa desenvolvimento profissional?

2 - Considera que o atual modelo de ADD contribui para a melhoria da prática docente? Porquê?

3 - Na sua opinião, qual dos modelos de ADD (por pares internos ou misto) potencializa a vertente de melhoria da prática docente? Porquê?

4 - Quais as alterações que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no sentido de enfatizar a vertente da melhoria da prática docente e o trabalho colaborativo entre docentes?

5 - Considera que o atual modelo de ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? Porquê?

6 - Na sua opinião, qual dos modelos de ADD (por pares internos ou misto) potencializa a vertente de desenvolvimento profissional dos professores? Porquê?

7 - Quais as alterações que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no sentido de enfatizar a vertente de desenvolvimento profissional dos professores?

8 - Considera que o atual modelo de ADD contribui para a melhoria da organização educativa? Porquê?

3. A supervisão pedagógica na ADD

1 - Qual o seu conceito de Supervisão Pedagógica?

2 - Qual a relação que estabelece entre Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional?

3 - Com que intuito esta relação deverá ser concretizada? Qual a intencionalidade/utilidade da Supervisão Pedagógica?

4 - De que forma a Supervisão Pedagógica está a ser concretizada no Agrupamento? Que modelo de supervisão está a ser adotado? Os professores avaliados participaram na decisão sobre as estratégias de supervisão adotadas?

5 - Considera importante a realização de uma Supervisão Pedagógica no âmbito da ADD? A que níveis?

6 - Considera suficientes as orientações fornecidas pelos documentos normativo-legais relativamente à concretização da supervisão dos professores sujeitos a ADD?

7 - No âmbito da ADD, que estratégias e critérios considera essenciais para uma Supervisão Pedagógica fundamentada e consequente?

8 - Qual o modelo de ADD (por pares internos ou misto) que considera que potencializa as práticas de supervisão? Porquê?

9 - Quais as estratégias de Supervisão e quais os instrumentos e critérios de avaliação utilizados para o desenvolvimento do professor no âmbito da ADD?

10 - Qual o clima relacional existe entre avaliador(es)-avaliado durante o processo de ADD?

11 - Durante o processo de ADD existiram momentos de reflexão e/ou de avaliação formativa entre avaliador(es)-avaliado? Em caso afirmativo como se desenvolveu o processo?

12 - Os professores avaliados têm acesso aos instrumentos e critérios de avaliação utilizados? E participaram na sua elaboração?

13 - Os professores avaliados têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?

14 - É feita alguma reflexão/balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas? De que forma é feito esse balanço?

15 - Quais as melhorias que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho entre docentes?

4. Opinião dos entrevistados relativamente a um novo modelo de ADD

1 – Como perspetiva um modelo de ADD ideal?

2 - Que características deverá ter um novo modelo de ADD no sentido de contribuir para:

- a melhoria dos resultados dos alunos;
- a melhoria do trabalho docente;
- o desenvolvimento da escola;
- o desenvolvimento profissional.

3 - Considera que a Supervisão Pedagógica deverá estar presente num novo modelo de ADD? Em caso afirmativo, em que moldes deverá ser implementada?

4 - Na sua opinião, deverá ser contemplada a observação de aulas num novo modelo de ADD? Se respondeu **NÃO**, porquê?

Se respondeu **SIM**:

- para todos os professores? Porquê? ou Só para alguns? Quais?
- qual ou quais a(s) dimensão(ões) a avaliar?
- quem deverá avaliar?
- que relação se deve estabelecer entre avaliador e avaliado?
- que “uso” se deve dar às informações recolhidas aquando da observação de aulas?

5 - Quem deverão ser, no seu entender, os supervisores/avaliadores num novo processo de ADD?

- os diretores?
- os coordenadores?
- professores externos?
- outros agentes/equipas? Quais?
- outras combinações? Quais?

6 - No seu entender como se poderá articular, num mesmo modelo de ADD, os propósitos formativos e sumativos?

Reitero mais uma vez os meus agradecimentos pela sua colaboração.

Apêndice IV – Processo de transcrição e de sistematização de informação junto dos participantes que foram entrevistados (exemplo)

Entrevista X - Características do entrevistado

1. Dados de identificação
2. Tempo de Serviço
3. Situação Profissional
4. Nível de Ensino que leciona
5. Habilitações literárias
6. Funções que desempenha atualmente no Agrupamento
7. Função que desempenha atualmente no Agrupamento e que lhe permitiu ser seriado para esta entrevista
8. Possui habilitação específica que o credencie a desempenhar a função anterior?

1.Opinião dos entrevistados relativamente ao atual modelo de ADD		
N.º	Formulação da pergunta	Transcrição da resposta
1	Como define ADD?	Para mim a ADD é avaliar todas as dimensões do professor em contexto escolar que passará essencialmente pela sua ação em sala de aula. Ao avaliar o professor na sua ação com os alunos verifica-se todo o trabalho que é feito ou não pelo professor até chegar ao seu local de ação - a sala de aula. Claro está que se tem que avaliar outras dimensões mas para mim a sala de aula é a fundamental. Avaliação para mim é o ponto de situação, “estás assim”. Pode ser qualitativa ou quantitativa mas essa avaliação dá o ponto de situação do professor naquele momento. Caberá a este fazer a análise dessa avaliação e investir ou não na sua melhoria.
2	Como está a ser implementada a ADD neste Agrupamento?	Só está a ser feito o que é obrigatório. É um processo meramente burocrático que consta apenas no preenchimento das grelhas para cumprir o que é exigido e nos prazos estipulados pelo ministério. A Direção diz o que há a fazer em termos de papeis, prazos, etc, e faz-se porque se tem que fazer e o mínimo...apenas isso. Posso dizer claramente que no meu Agrupamento não há qualquer tipo de investimento, digo desde a Direção ao avaliador interno, no atual processo de ADD. Falta investimento...é essa a palavra que me ocorre, talvez porque não lhe reconheçam validade e contributo para a melhoria. No entanto se algum professor do Agrupamento (individualmente) quiser investir na sua formação a nível de ADD existe total compreensão e abertura por parte da gestão.

3	<p>Qual a sua opinião relativamente ao uso e pertinência dos documentos normativo-legais que regem a AAD? Nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como teve conhecimento deles?; • Se foram analisados/interpretados dentro do Agrupamento; • Considera-os funcionais e válidos para este processo?; • Como fez uso dos mesmos no processo de ADD?; • Se teve dificuldade em os utilizar e/ou preencher? 	<p>No atual modelo eu sou apenas avaliadora externa e não tenho que proceder à avaliação interna dos colegas e posso mesmo dizer que no atual sistema de ADD não sei quais são os documentos internos do meu Agrupamento. Nunca os vi, lá está porque é um processo fechado e onde se faz apenas o que é obrigatório. Assim, e como avaliadora externa tive conhecimento dos documentos em reunião de avaliadores externos com a formadora (formação disponibilizada pelo Centro de Formação de acordo com as orientações do ME). Neste processo os documentos são os mesmos para todo o país, produzidos pelo ME e presentes no Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, daí a nossa formação ter sido no sentido de os interpretar e desmontar, de ajudar no seu preencher (anexo I e anexo II) e de perceber todo o processo e etapas a desenvolver, explicando o que se devia fazer bem como o que não se podia fazer. Como tive uma excelente formadora que fez o nosso acompanhamento ao longo do processo, foi um processo supervisionado e acompanhado pelo que não tive dificuldade em preencher as grelhas. Todas as dificuldades pontuais, melhor dizendo, dúvidas que surgiram no processo avaliativo foram de imediato esclarecidas e ultrapassadas. Penso que aqui está o que realmente deve ser feito em qualquer processo avaliativo, ou seja, receber formação de qualidade e por quem o quer fazer e está habilitado para o fazer. Diga-se que a formadora recebeu formação em Lisboa porque queria ser formadora e tinha formação superior e especializada na área. É importante querer ser. Além disso penso que a formação e o acompanhamento dos avaliadores internos e externos é fundamental para a qualidade e rigor na implementação de qualquer processo avaliativo.</p>
4	<p>Qual a sua opinião acerca do atual modelo de ADD? Nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinência; • Necessidade; • Validade; • Contributo para: a organização educativa, os resultados escolares, as práticas dos professores, etc. 	<p>Eu acho que é pertinente e necessário que exista um modelo de ADD, mas não o atual. Considero portanto que o atual modelo não é pertinente e não é válido porque em nada contribui para a melhoria quer dos resultados dos alunos, quer das práticas dos professores. O atual modelo não tem nada de supervisivo e de acompanhamento o que na minha opinião era fundamental para que existisse a melhoria das práticas. É um modelo meramente inspetivo e penalizante. Para que tivesse validade e pertinência tinha que ser um modelo que potencializasse a vertente de supervisão, acompanhamento e avaliação...só assim é que se pode melhorar. O que se pretende atualmente é seriar e inspecionar...é um modelo meramente processual.</p>
5	<p>Quais são, no seu entender, os pontos fortes e os pontos fracos do atual modelo de ADD?</p>	<p>Não encontro pontos fortes no atual modelo a menos que seja a intensão de fazer singrar a existência de cotas para a progressão na carreira. Relativamente aos pontos fracos são muitos e variados. Na minha opinião é um modelo inspetivo, penalizante, redutor e fechado pois cada interlocutor trabalha individualmente. Não existe qualquer tipo de carácter formativo seja quando existem aulas assistidas seja quando há apenas uma avaliação interna. Neste último caso entregam-se os relatórios de auto-avaliação e são arquivados. Só se leem aqueles que o sistema obriga pois tem-se que dar uma nota. Os outros...serão lidos um dia quando existir a progressão...cá está, o processo está “colado” apenas há progressão na carreira e não há melhoria dos professores. Não há contacto e diálogo entre avaliadores e entre avaliadores e avaliado. Então pergunto, para que serve? Onde está o meu contributo para a melhoria do colega? Como é que o meu avaliado sabe o que está a fazer bem e o que deve melhorar se não posso falar com ele sobre as minhas</p>

		observações? Como pode haver melhoria se não existe supervisão e acompanhamento? Eu entro na aula, observo, registo e debito todo esse meu trabalho numa grelha e atribuo uma nota. Esses documentos são entregues, em envelope fechado, na secretaria da escola do avaliado no fim do ano. É isto que o sistema me manda fazer e eu cumpro.
2. Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional		
N.º	Formulação da pergunta	Transcrição da resposta
1	Na sua opinião o que significa Desenvolvimento Profissional?	Desenvolvimento profissional é a análise do meu desempenho na escola e não basta a formação e os anos de professor para me desenvolver. Pode contribuir mas é apenas um indicador...ou não... Tem que existir um modelo de avaliação que me comunique como eu estou...que dialogue comigo para eu perceber o que faço bem e o que tenho que melhorar...que me acompanhe. Só assim poderá haver desenvolvimento efetivo.
2	Considera que o atual modelo de ADD contribui para a melhoria da prática docente? Porquê?	Não contribui por tudo o que disse anteriormente. Porque não há a hipótese do avaliador externo dar o seu feedback ao avaliado após a observação de aula. Para haver melhoria da prática é fundamental, na minha opinião, que existam várias observações seguidas de reuniões de análise e discussão de todo o processo e depois uma nova observação. Ou seja que exista um processo de observação-registo- discussão e troca de opiniões entre avaliador e avaliado. Ninguém melhora se não souber e perceber o que tem que corrigir, melhorar e de que forma deve ser feita essa melhoria, etc. Considero que só existindo o diálogo entre pares, porque somos um par, é que pode existir melhoria o que neste processo é proibido, é essa a palavra. O avaliador externo em nenhum momento do processo pode falar com o avaliado.
3	Na sua opinião, qual dos modelos de ADD (por pares internos ou misto) potencializa a vertente de melhoria da prática docente? Porquê?	Sem dúvida o modelo misto, sem dúvida. Porque há um maior distanciamento entre o avaliador externo e o avaliado, este consegue observar de uma forma mais distante e isenta porque não o conhece. No caso do avaliador interno existe sempre um conhecimento do avaliado, uma opinião formada deste logo a avaliação, mesmo que não se queira, é um pouco condicionada por aquilo que eu sei e penso da profissionalidade desse colega. Obviamente que para a avaliação final é necessário cruzar estes dois olhares, o interno e o externo. O resultado final deve ser dialogado e decidido entre o avaliador interno e externo, o que não acontece no atual modelo em que cada um preenche a sua parte de forma solitária e individual.
4	Quais as alterações que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no sentido de enfatizar a vertente da melhoria da prática docente e o trabalho colaborativo entre docentes?	Na minha opinião deveria ser entregue todos os anos o relatório de auto-avaliação, este ser avaliado pelo coordenador e dado a conhecer ao professor essa avaliação. Além disso defendo que devia existir para todos os professores e independentemente da sua posição na carreira a observação de aulas por um avaliador externo. Estas observações e avaliação deveriam decorrer de X em X anos, serem realizadas por um avaliador externo, e a sua função era meramente formativa e não para a progressão na carreira. Este processo era desenvolvido em parceria com o avaliador interno, que na minha opinião também poderia assistir a essas aulas e ser sempre analisado, debatido e discutido com o avaliado. Na minha opinião ninguém pode melhorar se não souber o que está a fazer menos bem e sem lhe darem sugestões de melhoria. Penso que este modelo que defendo permitia a melhoria das práticas e os professores sentiriam a necessidade e o contributo do trabalho colaborativo pois todos estavam sujeitos a esta avaliação de supervisão, acompanhamento e formativa. Permitia, no meu entendimento, a não estagnação na

		<p>carreira, o desinvestimento que pode surgir após muitos anos de docência e a correção de alguns vícios e práticas menos corretas. Com este processo penso que todos saíram enriquecidos, os avaliadores externos porque podiam transpor para outras escolas as boas práticas que observavam, o avaliador interno porque aprendia a observar e a trocar ideias com o olhar externo e a acompanhar com mais qualidade e rigor o processo de melhoria do seu colega e o avaliado porque de forma formativa sabia o que estava a fazer bem e o que deveria melhorar. Todos saíram a ganhar de forma colaborativa e formativa.</p>
5	<p>Considera que o atual modelo de ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? Porquê?</p>	<p>Não, não contribui para o desenvolvimento profissional porque não contribui para a melhoria das práticas. Tal como disse anteriormente para que exista melhoria das práticas e portanto desenvolvimento profissional é necessário investimento, acompanhamento, supervisão, observação para todos e nada disso é contemplado no atual modelo. Bem, pensando melhor... se considerarmos a obrigatoriedade que existe de fazer formação e de ter créditos como um processo de desenvolvimento...mas a realidade é que se tem que fazer formação e não interessa no seu contributo para o desempenho. Muitas vezes faz-se porque se é obrigado e não pelo seu contributo para a melhoria.</p>
6	<p>Na sua opinião, qual dos modelos de ADD (por pares internos ou misto) potencializa a vertente de desenvolvimento profissional dos professores? Porquê?</p>	<p>O misto porque existem pessoas com olhares diferentes e experiências profissionais distintas a avaliar o mesmo processo e a mesma pessoa. O debate e a troca de opiniões será mais rico e reflexivo pelo que potencializará o desenvolvimento profissional não só do avaliado mas também dos avaliadores.</p>
7	<p>Quais as alterações que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no sentido de enfatizar a vertente de desenvolvimento profissional dos professores?</p>	<p>Já referi anteriormente, penso eu, ou seja o coordenador acompanhar a prática letiva do docente que passará também pela observação de aulas com a presença do avaliador externo de X em X anos. Assim ao coordenador não basta ler o relatório de auto-avaliação e acreditar no que lá está escrito, mas antes ter conhecimento do percurso, empenho e trabalho do colega que supervisiona. Além disso terá que estar atento às necessidades dos seus colegas e tentar ajudar a ultrapassá-las para que na nova observação de aula estas estejam ultrapassadas. Existe assim um acompanhamento e contributo do coordenador para que no próximo ciclo de observações esse colega melhore. Também penso que se o coordenador ou o professor neste período de tempo, até à próxima observação com o avaliador externo, acharem conveniente que exista uma ou mais observações internas estas podem ocorrer sempre e só numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional. No entanto uma das alterações de base é a aproximação ao modelo anterior no que se refere ao diálogo entre avaliador e avaliado, fornecendo sempre o feedback ao avaliado dessas aulas.</p>
8	<p>Considera que o atual modelo de ADD contribui para a melhoria da organização educativa? Porquê?</p>	<p>Não, não contribui. Porque não provoca a melhoria dos professores. Os professores apenas preparam duas aulas fantásticas e artificiais para aquelas duas observações porque está em jogo a sua progressão. Além disso só uma minoria é que tem aulas observadas. O processo não é justo. Os professores que são avaliados apenas pelo relatório fazem folclores e atividades na escola para impressionar e serem bem classificados, pois há cotas e nem todos podem subir. Pergunto, esse tipo de atividades promovem a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento dos professores? Não o creio. Por último o avaliador interno não pode ter muitos avaliados, estes têm que estar na sua escola e ter formação específica para o desempenho dessa atividade.</p>

3. A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD		
N.º	Formulação da pergunta	Transcrição da resposta
1	Qual o seu conceito de Supervisão Pedagógica?	O objetivo da supervisão pedagógica no meu entender é a melhoria das práticas ou seja, observar o professor, registrar essa observação, dialogar e propor alterações que contribuam para a sua melhoria. Portanto devem-se desenvolver ciclos supervisivos que constem do acompanhamento, observação de aula, registo, comunicação e nova observação, melhor, as que forem necessárias até provocar a melhoria.
2	Qual a relação que estabelece entre Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional?	Estão diretamente ligadas, uma leva à outra, ou seja se a supervisão pedagógica não promover o desenvolvimento profissional é porque não está a ser bem desenvolvida.
3	Com que intuito esta relação deverá ser concretizada? Qual a intencionalidade/utilidade da Supervisão Pedagógica?	A supervisão pedagógica deverá ter a intencionalidade de melhorar o desempenho profissional logo deve acompanhar, orientar, dialogar, avaliar, melhorar, corrigir as práticas do professor em observação. Ou seja deve provocar o desenvolvimento do professor independentemente da sua posição na carreira e se quer ou não candidatar-se à progressão.
4	De que forma a Supervisão Pedagógica está a ser concretizada no Agrupamento? Que modelo de supervisão está a ser adotado? Os professores avaliados participaram na decisão sobre as estratégias de supervisão adotadas?	Não, não está a ser desenvolvida no meu Agrupamento logo os professores avaliados não são envolvidos porque simplesmente não existe. Nos modelos anteriores, em que havia as reuniões de pré-observação e pós-observação aí ainda tentei ter uma postura de supervisão e de diálogo sobre as práticas mas foi um processo muito redutor pois só existiam duas observações e tudo era encenado pois estava em causa uma nota e não uma melhoria das práticas. Sabia-se que a nota condicionava a subida na carreira e não era para todos...havia cotas...logo tinha-se que “fazer uma aula espetacular” para a aula ser bem pontuada.
5	Considera importante a realização de uma Supervisão Pedagógica no âmbito da ADD? A que níveis?	Sim, sem dúvida. Se não existir supervisão no processo de ADD este processo não contribui para a melhoria. Mas tal como tenho defendido tem que ser para todos e da mesma forma...com observação de aulas para todos e nos mesmos moldes.
6	Considera suficientes as orientações fornecidas pelos documentos normativo-legais relativamente à concretização da supervisão dos professores sujeitos a ADD?	Não, de forma alguma. Até me atrevia a dizer que neste processo não existe supervisão. No modelo anterior ainda havia hipóteses de existir alguma supervisão pois existiam reuniões antes e após as aulas observadas. O processo correu mal mas foi por outros fatores, nomeadamente quem eram os avaliadores, a não preparação dos professores para serem observados, a existência de cotas, entre outras.
7	No âmbito da ADD, que estratégias e critérios considera essenciais para uma Supervisão Pedagógica fundamentada e consequente?	Tal como referi anteriormente, existirem equipas mistas (avaliador interno e externo) que desenvolvam ciclos supervisivos onde ocorre a observação, o registo e o diálogo entre todos os intervenientes. Essa supervisão deverá ser de acompanhamento, para todos e resultar sempre numa avaliação. Ser um processo formativo natural ao longo de toda a carreira.
8	Qual o modelo de ADD (por pares internos ou misto) que considera que potencializa as práticas de supervisão? Porquê?	O misto, por tudo o que referi anteriormente, ou seja existirem diferentes olhares a avaliar o mesmo professor na mesma situação pedagógica, ou seja a sua aula. Penso que os vários contributos podem e devem melhorar o processo supervisivo pois também os avaliadores estão em diálogo e em troca de ideias com outros colegas avaliadores o que provoca a melhoria.
9	Quais as estratégias de Supervisão e quais os instrumentos e critérios de avaliação utilizados para o	A estratégia mais importante, no meu entender, é que todos os professores sejam observados, acompanhados e avaliados formativamente ao longo de toda a sua carreira e não pensarem que chegaram a uma fase de “instalação na carreira” e que

	desenvolvimento do professor no âmbito da ADD?	“sabem tudo”...logo não se pode supervisionar sem se observar, no meu entender. Claro está que essas observações requerem investimento e desenvolvimento ao longo da carreira... “ninguém quer ficar mal na fotografia”, penso eu.
10	Qual o clima relacional existe entre avaliador(es)-avaliado durante o processo de ADD?	No atual modelo não existe contacto entre avaliadores e avaliados. No anterior modelo havia algum contacto pois o avaliador tinha que reunir com o avaliado...alguns fizeram-no...outros...enfim...Nessas reuniões deveria existir um clima de abertura, de diálogo, de troca de ideias, mas como estava em causa uma nota com repercussões na carreira muitos dos avaliados só se focalizavam na nota que poderia estar subjacente ao que se falava, não conseguiam ver o carácter formativo, outros empenhavam-se e até concordavam com o que lhes era dito...Houve um pouco de tudo...
11	Durante o processo de ADD existiram momentos de reflexão e/ou de avaliação formativa entre avaliador(es)-avaliado? Em caso afirmativo como se desenvolveu o processo?	Penso que já respondi anteriormente. No atual modelo não existem momentos de reflexão porque simplesmente não é permitido. No anterior existiram, eu consegui ter, como avaliadora, esses momentos... talvez porque conhecia os colegas e eles conheciam a minha forma de agir e ser. Esses momentos ocorreram nas reuniões antes e pós as observações e os colegas até concordavam com o que eu dizia. No entanto quando essas minhas opiniões e observações passaram a uma nota, em alguns casos não concordaram pois não tinham a nota que necessitavam...não entrariam na cota disponível para a progressão e aí surgiram problemas. Sabemos o que aconteceu em muitas escolas...situações até de conflito.
12	Os professores avaliados têm acesso aos instrumentos e critérios de avaliação utilizados? E participam na sua elaboração?	Não sei depende do interesse do avaliado pois os documentos referentes à avaliação externa são de aplicação universal e feitos pela tutela é só ir consultar a Lei. Os internos ninguém os dá mas se pedirem ao coordenador penso que mostram. Não participam na sua elaboração porque são feitos pela tutela e os por equipas constituídas para o efeito.
13	Os professores avaliados têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?	No atual processo não há supervisão logo não há feedback. No modelo anterior havia algum pois havia contacto entre avaliado e avaliador antes e após as aulas. Fazia-se oralmente e tinha-se que escrever essas opiniões e a avaliação do que se observava.
14	É feita alguma reflexão/balço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas? De que forma é feito esse balanço?	No atual modelo não. No anterior sim, havia espaços próprios para se registarem essas sugestões no entanto o processo estava “viciado” à partida pois estava em causa não o aperfeiçoamento mas “fazer” duas aulas extraordinárias para serem bem classificadas. Além disso o sistema só obrigava a essas observações a uma minoria de professores. Os outros, que se propunham ao Muito Bom e Excelente sabiam quem os ia avaliar e até podiam escolher outro avaliador logo muitos fatores não pedagógicos estavam em jogo e foram “trabalhados”.
15	Quais as melhorias que poderiam ser feitas no atual modelo de ADD, no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho entre docentes?	Ser um processo misto, de preferência com três elementos como referi anteriormente, ser aplicado a todos os professores e com observação de aulas para todos. Os avaliadores externos serem recrutados porque queriam, porque tinham formação especializada na área, porque se propunham a investir e a fazer parte de uma bolsa nacional em permanente atualização e a circular por muitas escolas (andarem no terreno). Tinham que ter redução da componente letiva e serem validados e reconhecidos como competentes e sabedores por todos os professores. Os avaliadores internos tinham que ter formação específica para o ato de avaliar, diferente e mais leve, mas terem. Penso que se deveria ir buscar o bom do modelo anterior ou seja os ciclos de observação mas criar documentos iguais para todo o país e ser um processo essencialmente formativo. Ainda quero dizer uma

		coisa que sei que é muito discutível mas eu acho que qualquer professor tem que estar preparado para que entre na sua aula um colega ou um avaliador logo não deveria existir a comunicação que a observação de aula ia decorrer. É obrigação do professor preparar sempre as suas aulas com a mesma qualidade.
4. Opinião dos entrevistados relativamente a um novo modelo de ADD		
N.º	Formulação da pergunta	Transcrição da resposta
1	Como perspetiva um modelo de ADD ideal? Que características deve ter?	Um modelo que desse o “ponto de situação” ao professor sobre o seu desempenho como tenho estado a referir que acompanhasse o professor e ele soubesse o que tinha que melhorar e a forma de o fazer. Portanto um modelo com uma vertente muito forte de acompanhamento, diálogo e de supervisão pedagógica. Além disso ser feito por quem sabe e investiu na formação, supervisores/avaliadores competentes e sabedores.
2	Que caraterísticas deverá ter um novo modelo de ADD no sentido de contribuir para: <ul style="list-style-type: none"> • a melhoria dos resultados dos alunos; • a melhoria do trabalho docente; • o desenvolvimento da escola; • o desenvolvimento profissional. 	Ser um processo misto, ser um processo contínuo, ser para todos os professores e contemplar para todos a observação de aulas. O nosso objeto de trabalho são os alunos e a sua melhoria, logo todos têm que ter aulas assistidas e ser dado o feedback das mesmas. Ser um modelo formativo mas obrigatório para todos. Assim, todos teriam que investir na sua atividade e melhoria pois sabiam que até ao fim da carreira estariam sempre sujeitos a observações de aulas. A progressão na carreira deveria ter orientações e diretrizes muito claras, produzidas pelo ministério e cada professor é que se propunha à sua progressão sempre que considerasse que estava apto e reunias os requisitos. Quem não se queria candidatar à progressão tinha que ter na mesma as aulas observadas. Só assim promovia a melhoria e o desenvolvimento. Penso que a progressão surgia como uma consequência natural de todo o processo superviso e implicava o investimento e implicação do avaliado.
3	Considera que a supervisão pedagógica deverá estar presente num novo modelo de ADD? Em caso afirmativo, em que moldes deverá ser implementada?	Sim tem que estar presente, é fundamental. A supervisão pedagógica tem que promover a melhoria das práticas, senão não faz sentido. Tem que existir uma observação seguida de uma partilha dessa avaliação com o avaliado, através de um diálogo franco, transparente e formativo. Segue-se uma nova observação, seguida de nova avaliação e assim sucessivamente. Só assim é que no meu entender poderá existir melhoria.
4	Na sua opinião, deverá ser contemplada a observação de aulas num novo modelo de ADD? Se respondeu NÃO , porquê? Se respondeu SIM : <ul style="list-style-type: none"> • para todos os professores? Porquê? ou Só para alguns? Quais? • qual ou quais a(s) dimensão(ões) a avaliar? • quem deverá avaliar? • que relação se deve estabelecer entre avaliador e avaliado? • que “uso” se deve dar às informações recolhidas aquando da observação de aulas? 	Sim, tem que existir observação de aulas e para todos os professores, pois é na sala de aula que estão os nossos alunos. Se todos os professores trabalham com a mesma “matéria-prima” os alunos, então todos têm que ser avaliados na sua ação direta com os alunos. Claro está que estas observações de aulas se deveriam fazer, tal como referi anteriormente, em certas fases da carreira e com espaços temporais diferentes, conforme o posicionamento na carreira. Nos primeiros anos e na fase inicial da carreira o período temporal e a frequência eram diferentes. As dimensões a avaliar penso que devem ser as que são avaliadas pelos avaliadores externos, ou seja a componente científica e a pedagógica. Todo o processo deve ser avaliado por equipas mistas (interno e externo). A relação entre avaliador e avaliado deverá ser de diálogo e de exposição dos seus pontos de vista, devidamente fundamentados enumerando sugestões de melhoria e novas formas de trabalho com os alunos. As informações recolhidas nas observações de aulas deveriam ser registadas em documentos próprios e partilhadas entre avaliadores (interno e externo) e avaliadores e avaliado, no sentido de promover a melhoria.

<p>5</p>	<p>Quem deverão ser, no seu entender, os supervisores/avaliadores num novo processo de ADD?</p> <ul style="list-style-type: none"> • os diretores? • os coordenadores? • professores externos? • outros agentes/equipas? Quais? • outras combinações? Quais? 	<p>Devem ser equipas mistas de avaliadores internos e externos. Em relação ao avaliador interno pode ser o coordenador e outro professor que esteja habilitado para essa função e que se encontre na mesma escola do avaliado. Hoje com esta realidade dos Agrupamentos o coordenador avalia apenas o relatório de um colega que quase não conhece e que nunca trabalhou com ele pois está noutra escola e muitas vezes distanciado de uma quilometragem significativa. Se o coordenador não for do mesmo grupo disciplinar do avaliado quem deve observar as aulas é um professor do mesmo grupo disciplinar, devidamente habilitado para o efeito. Se o coordenador for do mesmo grupo disciplinar observa as aulas mas deverá existir um terceiro elemento no processo, talvez um professor que a organização lhe reconheça competência, idoneidade e perfil para ser o terceiro olhar. Serão sempre três olhares no processo. É mais justo e abrangente a avaliação. O Diretor será sempre o supervisor do processo e avaliará diretamente aqueles com quem trabalha, nomeadamente os Coordenadores. É essencial que tanto avaliadores internos e externos tenham formação contínua e específica para o desenvolvimento destes cargos e queiram desempenhar esse cargo, devem investir nessa área porque querem. Mais, os avaliadores externos deveriam ser poucos e avaliar muitos colegas, haveria mais equidade...porque não criar uma bolsa, quase como uma carreira e terem formação superior na área. É fundamental a formação e a atualização para serem respeitados e credíveis para o processo.</p>
<p>6</p>	<p>No seu entender como se poderá articular, num mesmo modelo de ADD, os propósitos formativos e sumativos?</p>	<p>Penso que qualquer processo de supervisão e de acompanhamento, também o que defendo e fui explicando, tem que ser avaliado e refletido ao longo do seu desenvolvimento e no final teria que ser avaliado, sem dúvida. Tem que existir sempre uma avaliação seja qualitativa ou quantitativa. Só que neste caso a avaliação era essencialmente formativa e serviria de indicador para o avaliado saber o que deveria melhorar até se propor à progressão ou se já tinha chegado a esse patamar. Penso também que se tem que criar mecanismo quando se percebe que o professor está francamente mal e necessita de melhorar e muito. Nestes casos os propósitos formativos e sumativos tinham que estar associados no processo de supervisão e de melhoria. Tem que haver a coragem de dizer que este professor tem que melhorar e que não está a ser um bom profissional bem como criar mecanismo e formação que o ajude a melhorar. Hoje não é assim e nada acontece...</p>

Apêndice V – Sistema de categorias, subcategorias e indicadores definidos para cada bloco temático

Bloco 1	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	Caraterização do atual modelo	Perceção sobre o atual modelo de ADD	Necessidade de ADD
			Falta de validade do atual modelo de ADD
			Redutor, traduz-se numa classificação
		Pertinência e uso dos documentos da ADD	De aplicação universal
			Vagos e abertos
			De difícil preenchimento
			De preenchimento solitário
			Sem validade pedagógica
		Implementação da ADD no Agrupamento	Processo meramente burocrático e processual
	Limita-se à leitura do relatório de autoavaliação		
	Falta de investimento no processo de ADD		
	Sem envolvimento dos professores		
	Posicionamento face ao atual modelo	Pontos fortes do modelo	Não existem
			Existência do avaliador externo
		Pontos fracos do modelo	Inexistência de acompanhamento do professor
Não contribui para a melhoria do desempenho			
Observação de aulas só para alguns professores			
Existência de cotas			
Não traduz o desempenho do professor			
Inspetivo e penalizante			

Bloco 2	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional	Conceito de desenvolvimento profissional	Concepções	Partilha e trabalho colaborativo entre professores
			Formação contínua
			Atualização permanente
			Autoaprendizagem
	Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto	Na prática docente	Não existe retorno de informação
			É fechado e redutor
			Pouco contacto entre avaliador e avaliado
		No desenvolvimento profissional	Inexistência de <i>feedback</i> do trabalho desenvolvido
			Inexistência de supervisão
			Inexistência de acompanhamento
		Na organização educativa	As Escolas não validam o atual modelo
			Não há investimento por parte das lideranças de topo
	Alterações no atual modelo para o desenvolvimento profissional e	Agentes envolvidos	Não há uma cultura de avaliação
			Pares internos
			Misto (pares internos e externos)
Trabalho colaborativo			
Ciclo de observação de aulas			
Fornecimento do <i>feedback</i> do			

	organizacional	Monitorização do processo	desempenho
			Valorização da componente formativa e de acompanhamento
			Formação especializada dos avaliadores

Bloco 3	Categoria	Subcategoria	Indicadores
A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Conceito de supervisão pedagógica	Principais características	Acompanhar o professor na sua atividade profissional
			Deve implicar a observação de aulas
			Analisar /dialogar sobre o desempenho do professor
		Função	Promover a melhoria do desempenho do professor
			Criar hábitos de diálogo/partilha entre professores
			Contribuir para o desenvolvimento profissional
		Intencionalidade	Contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos
			Contribuir para o desenvolvimento da Escola
	Práticas de supervisão pedagógica na ADD	"Lugar" nas orientações nos normativo-legais	Falam claramente em supervisão
			Escassos em termos de orientações para a supervisão
		Implementação no Agrupamento	Não é implementada
			Existe trabalho colaborativo em alguns grupos
		Caraterísticas/ desenvolvimento do processo	Não existe diálogo entre avaliadores e avaliado
			Não existe balanço do processo avaliativo
			Não existe acompanhamento por parte dos supervisores
Implementação / Valoração das estratégias de supervisão	Não existe envolvimento das lideranças de topo		
	Assiste-se a uma regressão processual		
	Implementação vazia de práticas de supervisão		
	Não são implementadas		

Bloco 4	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Opinião relativamente a um novo modelo de ADD	Caraterísticas de um novo modelo	Intencionalidade	Promova o trabalho colaborativo
			Acompanhe o professor na sua prática letiva
			Promova a melhoria dos resultados dos alunos
		Condições necessárias	Diretor e lideranças se envolvam na ADD
			Existência de uma cultura de avaliação
			Supervisores e avaliadores (internos e externos) com formação especializada
			Investimento na avaliação formativa
		Otimização do processo	Grelhas mistas de aplicação universal
			Articulação entre avaliadores interno e externo
	A supervisão pedagógica de um novo modelo de ADD	Modelos a utilizar	Supervisão pedagógica e de acompanhamento
			Colaborativo, reflexivo e essencialmente formativo
		Práticas de supervisão	Promoção da melhoria do professor
			Práticas pedagógicas e de acompanhamento
			Disseminação de boas práticas
		Observação de aulas	Presença do ciclo de observação
			Fornecimento do <i>feedback</i>
		Dimensões a avaliar	Para todos os professores
			Científica e pedagógica
			Científica, pedagógica, linguagem e relação interpessoal
	Operacionalização do processo (quem deveria avaliar)	Diretor	Ser um dos avaliadores no caso dos coordenadores
		Equipas mistas	Avaliadores interno e externo
		Outras combinações	Coordenador, avaliador externo e inspetor
			Coordenador, avaliador interno e externo

Apêndice VI – Distribuição de todas as unidades de registo por categorias e subcategorias definidas para o bloco temático 1

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caracterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Perceção sobre o atual modelo de ADD	<ul style="list-style-type: none"> • (...) o atual modelo é um modelo fechado sobre si próprio, não é válido, não é pertinente e não contribui para a melhoria da organização e dos professores. (...) limitei-me a ler o relatório de auto-avaliação e a preencher as grelhas que são da minha competência. (Av.I.1) • (...) em nada contribui para a melhoria do desempenho. É um processo fechado e redutor. (Av.I.2) • (...) é totalmente descabido e sem qualquer validade para os professores e para os alunos (...) só cria injustiças, isolamentos e encenações... todos têm que dar nas vistas e fazer coisas fora do comum para serem bem classificados. (Av.I.3) • (...) é uma negação de tudo o que é avaliar e acompanhar o trabalho dos professores. Não tem validade pedagógica e em nada contribui para a melhoria do desempenho dos professores, dos alunos e da organização escola (...) só se aplica a uma minoria de professores. (Av.I.4) • (...) o processo está “colado” apenas há progressão na carreira e não há melhoria dos professores. (...) não tem nada de supervisão e de acompanhamento o que era fundamental para que existisse a melhoria das práticas. É um modelo meramente inspetivo e penalizante (...) é um modelo meramente processual. (Av.E.1) • (...) é apenas observar para dar uma nota que sabemos que pode não refletir o trabalho do colega, pois nós vimos aquilo que nos querem mostrar... pode ser uma aula construída, encenada... e tanta coisa mais... o dia em que fui entregar o envelope com a minha avaliação custou-me mais do que ter ido observar as aulas neste modelo fechado e estanque... (Av.E.2) • A ADD é pertinente e tem que existir mas não com este modelo. Este modelo é a negação do espírito de melhoria e de contributo para o crescimento do professor. Em termos de contributos para o professor, seu desempenho e melhoria da organização escolar o meu contributo foi zero! (...) limitei-me a cumprir uma tarefa burocrática e meramente processual. (Av.E.3) • (...) considero que não é válido pois não contempla a comunicação e o fornecimento do feedback ao avaliado. (...) A avaliação é necessária e faz sentido (...) só que neste momento é um monólogo (ou fazer o relatório de auto avaliação, ou preencher grelhas individualmente seja o avaliador interno ou o externo), pois não há comunicação em qualquer tipo de avaliação, com ou sem aulas observadas. (Av.E.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caracterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Percepção sobre o atual modelo de ADD	<ul style="list-style-type: none">• (...) o atual modelo de ADD provocou uma regressão no trabalho que se fazia nas escolas. A existência de cotas contribuiu para o isolamento! (...) os professores com este modelo punitivo, injusto e só para alguns fecharam-se sobre si próprios e lutam por uma nota para subir de escalão, logo deixaram de partilhar pois todos lutam por uma progressão. (AV.1)• Existir um modelo de avaliação é pertinente e faz sentido mas não este pois é vazio em termos de utilidade e de validade. (...) reduz-se à atribuição de uma classificação que apenas ter efeitos na possível progressão na carreira. (...) Não valoriza nem avalia o trabalho do dia-a-dia do professor, logo não contribui para a melhoria de nenhum aspeto organizacional e profissional. (AV.2)• Penso que é necessário os professores serem avaliados mas não através deste processo. (...) um processo meramente administrativo e sem qualquer tipo de contributo positivo para a minha pessoa e profissional. Apenas me permitiu gastar tempo e energias de forma inútil. Encarei este processo de ADD como uma necessidade do sistema e tentei dar o meu melhor com seriedade e empenho. Ninguém quer ficar mal (...) os colegas estão cada vez mais apreensivos e descrentes sobre a avaliação, têm medo do que possa aparecer e fecham-se sobre si próprios. (AV.3)• (...) é um modelo completamente desajustado à nossa realidade (...) injusto, redutor e meramente classificativo (...) sem validade pedagógica e em nada contribui para a melhoria dos resultados dos alunos e dos professores (...) potencializa a encenação (...) para termos uma boa nota (...) duas aulas extraordinárias para ser bem classificado pois assim poderá subir na carreira desde que a sua nota final “caiba” na cota da sua escola. (AV.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caraterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Pertinência e uso dos documentos da ADD	<ul style="list-style-type: none"> • (...) são muito vagos e abertos, falta-lhes objetividade...dificuldade em os preencher pois não tenho acesso às evidências que muitos dos colegas relatam. (Av.I.1) • (...) podiam ser mais simples e objetivos (...) mas globalmente acho que não estão mal. Não tive grande dificuldade em os preencher porque estive sempre na sua construção. (Av.I.2) • Bem eu sou suspeito...se os criei é porque os acho funcionais, pertinentes (...) o que penso é que é difícil construí-los e simplificá-los como os colegas querem pois os mesmos têm que espelhar as diretrizes emanadas do ministério da educação.(Av.I.3) • (...) um modelo simplificado e que não tenho dificuldade em preencher pois já não observo aulas quem o faz é o avaliador externo (...) ninguém se interessa pois só se faz uso para uma pequena minoria de professores. (Av.I.4) • (...) como avaliadora externa tive conhecimento dos documentos em reunião de avaliadores externos com a formadora (...) foi um processo supervisionado e acompanhado (...) as dúvidas que surgiram no processo avaliativo foram de imediato esclarecidas e ultrapassadas. (Av.E.1) • (...) tive conhecimento dos documentos na formação que fiz quando fui avaliadora externa (...) tivemos uma formação de qualidade que nos ajudou (...) as grelhas já vêm formatadas para o objetivo que o ministério quer ou seja a verificação com a conformidade legal e a atribuição de uma nota...é uma grelha fechada, estanque e sumativa (Av.E.2) • Não são funcionais e então a sua aplicação é a negação de tudo o que deve ser um processo de avaliação para a melhoria do professor e das suas práticas. Achei todo o processo completamente inconcebível mas o preenchimento não. Considero que houve uma melhoria nos documentos porque foram normalizados e simplificados. Não concordo é com o processo. (Av.E.3) • (...) frequentei a formação para avaliadores externos e aí foram trabalhados e explorados de forma muito aprofundada e objetivando aquilo que iríamos fazer no terreno (...) É observar as evidências em duas aulas e debitá-las nas grelhas! (...) são muito abertos (...) existe muita subjetividade e dão aso a várias interpretações. (Av.E.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caracterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Pertinência e uso dos documentos da ADD	<ul style="list-style-type: none">• Não houve nenhuma preocupação em termos de escola e do coordenador de me perguntarem se eu os conhecia e eu também não me interessei! Limitei-me a preparar o melhor que sabia as minhas duas aulas e o meu avaliador “entrou mudo e saiu calado”. Nunca falei com ele. Nunca! (Av.1)• As grelhas são muito subjetivas e não têm abertura para serem interpretadas e adaptadas a cada contexto educativo e grupo turma (...) Tentei perceber o que seria alvo de avaliação mas aí percebi, mais uma vez, a subjetividade a que iria estar sujeito(...). São grelhas fechadas e com a finalidade de seriar os professores. (Av.2)• (...) tive conhecimento das grelhas da avaliação externa porque são comuns para todos os avaliados...bastou-me consultar a Lei. (...) Nunca, a nível de escola, tive apoio e acompanhamento por parte do meu avaliador interno. (Av.3)• (...) fui ver e tentei perceber o que eles implicavam em termos de evidências das minhas aulas (...) analisei-os individualmente (...) precisava de uma boa nota (...) Cada avaliado fica entregue a si mesmo... É um trabalho (...) solitário e individual (...) acho que as grelhas para a avaliação externa (...) são claras, funcionais e objetivas (...) têm a vantagem de serem iguais para todo (...) é mais justo e transparente o processo. Relativamente aos documentos usados na minha avaliação só redigi o meu relatório de auto-avaliação e não tive dificuldade pois já o tinha feito em momentos anteriores e com o mesmo formulário. Não houve qualquer tipo de contacto ou de envolvimento da minha parte (Av.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caracterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Implementação da ADD no Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas se está a fazer o que é mesmo exigido pela tutela. Não existe nenhum acompanhamento e aferição de procedimentos por parte da Direção aos avaliadores. Cada um fica entregue a si próprio. (Av.I.1) • Ela tem sido feita essencialmente para os professores contratados e para os que se encontram no 2º e 4º escalão. Os restantes limitam-se a entregar o relatório de auto-avaliação (...). A avaliação está parada. (Av.I.2) • A ADD está parada. Apenas se avalia os contratados e os professores que estão no 2º e 4º escalões (Av.I.3) • (...) tudo está parado. Apenas se reduz à apresentação de um relatório de auto-avaliação onde se faz a autopromoção de cada professor... A exceção são os colegas que estão no 2º e 4º escalão que têm que ter aulas assistidas com contributo zero para a sua melhoria devido ao modelo praticado. (Av.I.4) • Só está a ser feito o que é obrigatório. É um processo meramente burocrático que consta apenas no preenchimento das grelhas para cumprir o que é exigido (...) no meu Agrupamento não há qualquer tipo de investimento, digo desde a Direção ao avaliador interno, no atual processo de ADD. (Av.E.1) • Não está a ser implementado. Ninguém fala da avaliação pois ela está parada (...) Atualmente faz-se o relatório de auto-avaliação que é arquivado sem ser dado o seu <i>feedback</i> e se há alguém está a ser avaliado com observação de aulas não se sabe. Ninguém fala em avaliação... (Av.E.2) • Não está a ser implementada. Apenas se redige o relatório de auto-avaliação que ninguém lê e faz-se o que a Lei obriga, ou seja observação de aulas para o 2º e 4º escalões. (Av.E.3) • (...) só se está a fazer o que a Lei exige. Não há um empenhamento e uma envolvimento na implementação do processo de ADD desde o Diretor ao simples professor (...) vejamos o que acontece com o nosso relatório de autoavaliação (...) o relatório de autoavaliação é a “nossa versão dos factos” o “nosso olhar” sobre o nosso desempenho (...) não há validação nem acompanhamento do processo! (Av.E.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Caracterização do atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Implementação da ADD no Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • (...) não está a ser implementada (...) Ninguém fala do assunto. (...) só se avalia os colegas que estão no segundo e quarto escalão porque são obrigados. Os restantes professores limitam-se a fazer a formação e o relatório de auto-avaliação porque são obrigados. (Av.1) • Tem estado a seguir a norma (...) Discordo totalmente do facto de dentro do mesmo grupo disciplinar existirem vários avaliadores internos (...) acentua a subjetividade da avaliação e criar um mau clima entre colegas. (Av.2) • A avaliação está muito distante do dia-a-dia do professor (...) só pensamos nela quando nos temos que submeter à observação de aulas (...) os do 2º e 4º escalões. Todos os outros passam ao lado da avaliação (...) elaboram sempre um documento de autopromoção (...) continuamos a funcionar como meros administrativos...a cumprir leis sem nenhuma repercussão na melhoria da escola e dos seus professores. (Av.3) • Não está a ser implementado (...) apenas se faz o que o ministério exige (...) só para os professores que a Lei obriga. Ninguém reconhece benefícios (...) logo não há investimento no processo, começando pela Direção. (Av.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Posicionamento fase ao atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Não encontro pontos fortes. (Av.I.1; Av.I.2; Av.I.3; Av.I.4) • Não encontro pontos fortes. (Av.E.1; Av.E.2; Av.E.4) • Pontos fortes é existir um avaliador externo, pois acho que é muito importante esta figura desde que bem preparado e também o facto de se utilizar documentos normalizados. (Av.E.3) • Não encontro pontos fortes. (Av.1; Av.2; Av.3; Av.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Posicionamento face ao atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas encenadas, procedimentos que não eram prática diária desses colegas, entre outras (...) associada meramente a uma classificação, seja ela qualitativa ou quantitativa. (Av.I.1) • (...) nada contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, pois ninguém pode melhorar se não for acompanhado ao longo do processo. É um processo vazio e sem sentido. O pendor formativo da avaliação está-se a perder a favor do pendor sumativo e punitivo. (Av.I.2) • Hoje a ADD reduz-se a uma nota fria e descontextualizada da ação diária do professor. Resulta da observação de duas aulas que regra geral... são construídas e encenadas pois está em jogo a progressão na carreira e a existência de cotas. (Av.I.3) • (...) são muitos mas destaco o facto de não existir acompanhamento, diálogo e <i>feedback</i> ao avaliado sobre o seu desempenho. (Av.I.4) • (...) modelo inspetivo, penalizante, redutor e fechado (...) Não existe qualquer tipo de carácter formativo (...) intensão de fazer singrar a existência de cotas para a progressão na carreira (Av.E.1) • (...) é um modelo redutor e discriminatório (...) este processo é apenas para reduzir a progressão na carreira...não tem nada de formativo e de contributo para a melhoria do desempenho dos professores. (Av.E.2) • (...) falta de validade pedagógica do processo (...) pois não existe acompanhamento, preparação conjunta das observações nem <i>feedback</i> ao professor sobre o seu desempenho. (Av.E.3) • (...) documentos muito abertos e com falta de alguma objetividade. Não contemplar o diálogo e a partilha de opiniões entre avaliadores e avaliados, bem como não contemplar um processo de acompanhamento (...) o avaliador vê aquilo que “construíram” para a sua presença na aula (...) um processo frio e meramente sumativo e com repercussões na subida na carreira. (Av.E.4)

Bloco temático 1 - Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	
Categoria – Posicionamento face ao atual modelo	
Subcategoria	Indicadores no discurso dos entrevistados
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none">• (...) este modelo não permite o diálogo entre avaliador e avaliado nem o acompanhamento do professor. É um processo fechado e inspetivo (...) não existe partilha de opiniões (...) só se pretende seriar os docentes. (Av.1)• (...) é um processo de seriação dos professores, sem qualquer caráter formativo e de acompanhamento dos professores (...) provoca grande tensão, desgaste de energias de forma inútil, desmotivação (...). (Av.2)• (...) falta de diálogo e de partilha entre avaliadores e avaliados. Sem existir um processo credível e competente de acompanhamento do professor ninguém melhora e evolui. (Av.3) <p>(...) modelo apenas de seriação e só para alguns professores (...) cria grandes injustiças e desigualdades (...) só está em causa uma nota e com grandes efeitos na progressão (...) existem cotas (...) promove a encenação e o “fazer de conta” (...) não há acompanhamento e diálogo entre os professores envolvidos. Ninguém falou comigo...ninguém. (Av.4)</p>

Apêndice VII – Estrutura do inquérito por questionário



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Questionário acerca das percepções dos professores sobre a ADD e as práticas de *SP*

Senhor/a Professor/a:

O presente questionário integra-se numa investigação realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação e pretende **conhecer as percepções dos professores sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**, sustentada pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, nomeadamente a relação entre as práticas de supervisão e o desenvolvimento profissional, e as suas perspectivas sobre uma nova ADD. Por favor, responda a todas as questões, tendo sempre em mente que não existem respostas certas, ou erradas, o que realmente conta é a sua opinião. Desde já asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos, destinando-se os mesmos apenas a fins científicos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Paula Arnaud Dias

I Parte – Dados pessoais e profissionais

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____(anos)

3. **Tempo de serviço na carreira docente em 31 de agosto de 2016:** _____ (em anos)

4. **Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente:** _____ (em anos)

5. Habilitações académicas: Bacharelato Pós-Graduação Licenciatura Mestrado
Doutoramento

6. Departamento Curricular a que pertence: _____

7. Grupo de recrutamento a que pertence:

Grupo de recrutamento: _____ (código e disciplina)

8. Nível/is de ensino em que leciona:

Pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário

9. Situação profissional atual:

Quadro de Escola/Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Contratado

10. Desempenha algum cargo, para além da docência: Sim Não

Se **SIM**, qual ou quais?

Coordenador/a de Departamento Curricular

Diretor/a de Turma

Membro da Direção

Delegado/a do grupo disciplinar

Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Geral

Coordenador/a dos Cursos Profissionais

Bibliotecário/a

Outro Qual? _____

11. Estatuto/s no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no 3º ciclo avaliativo, entre os anos letivos 2012/2013 e 2015/2016:

Avaliado

Avaliador interno

Avaliador externo

Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)

12. Enquanto professor/a avaliado/a, solicitou observação de aulas? Sim Não

12.1. Se SIM, optou porque:

Estava no 2º ou 4º escalão da Carreira Docente

Se encontrava no período probatório

Desejava a atribuição da menção de Excelente

Outro Qual? _____

Se desempenhou a função de **avaliador interno ou externo no 3º ciclo avaliativo**, entre os anos letivos de **2012/2013 e 2015/2016**, responda às questões seguintes.

Caso contrário, passe para a **II parte do questionário**.

13. Enquanto professor/a avaliador/a interno/a, alguns dos seus avaliados solicitaram observação de aulas? Sim Não

14. Enquanto professor/a avaliador/a, interno/a teve formação no âmbito do processo da ADD? Nenhuma Alguma Frequente

15. Enquanto professor/a avaliador/a interno/a:

15.1 Avaliou docentes de outra área disciplinar Sim Não

15.2 Avaliou docentes da minha área disciplinar Sim Não

16. Enquanto professor/a avaliador/a, externo/a possui habilitações específicas para o exercício dessa função? Sim Não

16.1. Foi recrutado porque:

É titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente.

É titular do grau de doutor ou mestre em supervisão pedagógica

Possui formação especializada em avaliação do desempenho docente

Possui formação especializada em supervisão pedagógica

Possui experiência em funções de supervisão pedagógica com observação de aulas

II Parte – Percepções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013

Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
----------------------------	-----------------	----------------------------------	-----------------	----------------------------

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A ADD tem sido uma prática sistemática na escola.					
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.					
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.					
4. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores.					
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.					
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.					
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.					
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.					
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.					
10. Os instrumentos de registo normalizados são necessários na ADD para avaliar o desempenho docente.					
11. Atualmente, existe um bom clima relacional entre avaliador(es) e avaliado durante o processo de ADD.					
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.					
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente					
14. Os critérios de seleção dos avaliadores garantem a imparcialidade do trabalho desenvolvido.					
15. Os avaliadores receberam formação adequada para a função em causa.					
16. Para a maioria dos professores, o atual modelo de ADD reduz-se ao relatório de autoavaliação.					
17. Na ADD os propósitos formativos são compatíveis com os propósitos sumativos de atribuição de uma nota.					

III Parte – Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.					
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.					
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.					
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.					
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.					
23. A ADD tem vindo a interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.					
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.					
25. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.					
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.					
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.					
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.					
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.					
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.					
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.					
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.					
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.					

IV Parte – Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.					
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.					
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.					
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.					
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.					
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.					
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.					
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.					
42. Na atual ADD, as práticas de supervisão pedagógica implicam o recurso à observação de aulas dos professores.					
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.					
44. As práticas de supervisão pedagógica foram mais utilizadas no modelo de ADD realizado por pares internos.					
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.					
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.					
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.					
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.					
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.					
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.					
51. É dado <i>feedback</i> aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.					

V Parte – Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD

ITENS	ESCALA				
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.					
53. No âmbito da ADD, as práticas de supervisão pedagógica deveriam ser acompanhadas sobretudo pelo coordenador de departamento.					
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.					
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.					
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.					
57. Na ADD, a observação de aulas deveria ser utilizada apenas para alguns professores (início de carreira e determinados escalões da carreira).					
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).					
59. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliadores internos, na pessoa do coordenador de departamento.					
60. A ADD deveria ser realizada por pares internos, do mesmo grupo de recrutamento.					
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.					
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.					
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.					
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.					
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.					
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.					
67. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da organização educativa.					
68. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, de forma a possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos.					

Apêndice VIII – Distribuição das frequências de resposta a cada bloco temático que constitui a segunda parte do inquérito por questionário.

Bloco temático 1 – Perceções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A ADD tem sido uma prática sistemática na escola.	36	11,2%	95	29,6%	76	23,7%	85	26,5%	29	9,0%
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	93	29,0%	130	40,5%	63	19,6%	31	9,7%	4	1,2%
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	87	27,1%	133	41,4%	57	17,8%	41	12,8%	3	,9%
4. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores.	19	5,9%	37	11,5%	96	29,9%	125	38,9%	44	13,7%
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	92	28,7%	156	48,6%	60	18,7%	11	3,4%	2	,6%
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	63	19,6%	137	42,7%	85	26,5%	32	10,0%	4	1,2%
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	65	20,3%	142	44,4%	97	30,3%	15	4,7%	1	,3%
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	93	29,0%	134	41,7%	77	24,0%	15	4,7%	2	,6%
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	80	24,9%	131	40,8%	93	29,0%	16	5,0%	1	,3%
10. Os instrumentos de registo normalizados são necessários na ADD para avaliar o desempenho docente.	29	9,1%	61	19,1%	105	32,8%	105	32,8%	20	6,3%
11. Atualmente, existe um bom clima relacional entre avaliador(es) e avaliado durante o processo de ADD.	21	6,5%	56	17,4%	181	56,4%	54	16,8%	9	2,8%
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	30	9,3%	73	22,7%	168	52,3%	44	13,7%	6	1,9%
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	16	5,0%	20	6,2%	56	17,4%	164	51,1%	65	20,2%
14. Os critérios de seleção dos avaliadores garantem a imparcialidade do trabalho desenvolvido.	43	13,4%	97	30,2%	144	44,9%	33	10,3%	4	1,2%
15. Os avaliadores receberam formação adequada para a função em causa.	48	15,0%	95	29,6%	160	49,8%	13	4,0%	5	1,6%
16. Para a maioria dos professores, o atual modelo de ADD reduz-se ao relatório de autoavaliação.	9	2,8%	21	6,5%	47	14,6%	165	51,4%	79	24,6%
17. Na ADD os propósitos formativos são compatíveis com os propósitos sumativos de atribuição de uma nota.	43	13,4%	103	32,1%	141	43,9%	31	9,7%	3	,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Bloco temático 2 – Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	52	16,2%	136	42,4%	87	27,1%	43	13,4%	3	,9%
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	52	16,2%	142	44,2%	73	22,7%	49	15,3%	5	1,6%
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	59	18,4%	143	44,5%	79	24,6%	36	11,2%	4	1,2%
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	57	17,8%	160	49,8%	68	21,2%	32	10,0%	4	1,2%
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	73	22,7%	151	47,0%	76	23,7%	19	5,9%	2	,6%
23. A ADD tem vindo a interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.	14	4,4%	73	22,7%	138	43,0%	72	22,4%	24	7,5%
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	44	13,7%	118	36,8%	134	41,7%	23	7,2%	2	,6%
25. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.	24	7,5%	75	23,4%	181	56,4%	31	9,7%	10	3,1%
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	34	10,6%	99	30,8%	139	43,3%	44	13,7%	5	1,6%
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	42	13,1%	81	25,2%	177	55,1%	20	6,2%	1	,3%
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	35	10,9%	61	19,0%	201	62,6%	24	7,5%		
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	53	16,5%	110	34,3%	92	28,7%	60	18,7%	6	1,9%
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	57	17,8%	109	34,0%	125	38,9%	29	9,0%	1	,3%
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	55	17,1%	143	44,5%	86	26,8%	34	10,6%	3	,9%
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	24	7,5%	56	17,4%	74	23,1%	149	46,4%	18	5,6%
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	42	13,1%	93	29,0%	112	34,9%	70	21,8%	4	1,2%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Bloco temático 3 – Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	25	7,8%	56	17,4%	163	50,8%	73	22,7%	4	1,2%
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	34	10,6%	120	37,4%	135	42,1%	29	9,0%	3	,9%
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	56	17,4%	116	36,1%	124	38,6%	23	7,2%	2	,6%
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	25	7,8%	92	28,7%	164	51,1%	40	12,5%		
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	53	16,5%	138	43,0%	104	32,4%	25	7,8%	1	,3%
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	70	21,8%	144	44,9%	89	27,7%	16	5,0%	2	,6%
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	53	16,5%	127	39,6%	96	29,9%	43	13,4%	2	,6%
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	43	13,4%	93	29,0%	127	39,6%	55	17,1%	3	,9%
42. Na atual ADD, as práticas de supervisão pedagógica implicam o recurso à observação de aulas dos professores.	37	11,5%	67	20,9%	129	40,2%	87	27,1%	1	,3%
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	48	15,0%	90	28,0%	82	25,5%	92	28,7%	9	2,8%
44. As práticas de supervisão pedagógica foram mais utilizadas no modelo de ADD realizado por pares internos.	16	5,0%	38	11,8%	187	58,3%	75	23,4%	5	1,6%
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	36	11,2%	76	23,7%	179	55,8%	30	9,3%		
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	41	12,8%	72	22,5%	142	44,4%	63	19,7%	2	,6%
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	30	9,3%	65	20,2%	125	38,9%	100	31,2%	1	,3%
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	34	10,6%	65	20,2%	136	42,4%	83	25,9%	3	,9%
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	25	7,8%	52	16,2%	130	40,5%	111	34,6%	3	,9%
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	40	12,5%	78	24,3%	141	43,9%	59	18,4%	3	,9%
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	35	10,9%	64	19,9%	139	43,3%	77	24,0%	6	1,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Bloco temático 4 – Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	32	10,0%	25	7,8%	109	34,0%	129	40,2%	26	8,1%
53. No âmbito da ADD, as práticas de supervisão pedagógica deveriam ser acompanhadas sobretudo pelo coordenador de departamento.	28	8,7%	70	21,8%	120	37,4%	94	29,3%	9	2,8%
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	5	1,6%	14	4,4%	55	17,1%	193	60,1%	54	16,8%
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	39	12,1%	67	20,9%	90	28,0%	99	30,8%	26	8,1%
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	74	23,1%	92	28,7%	81	25,2%	63	19,6%	11	3,4%
57. Na ADD, a observação de aulas deveria ser utilizada apenas para alguns professores (início de carreira e determinados escalões da carreira).	49	15,3%	101	31,5%	101	31,5%	55	17,1%	15	4,7%
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	46	14,3%	46	14,3%	116	36,1%	92	28,7%	21	6,5%
59. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliadores internos, na pessoa do coordenador de departamento.	51	15,9%	84	26,2%	119	37,1%	58	18,1%	9	2,8%
60. A ADD deveria ser realizada por pares internos, do mesmo grupo de recrutamento.	39	12,1%	62	19,3%	94	29,3%	113	35,2%	13	4,0%
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	36	11,2%	57	17,8%	123	38,3%	91	28,3%	14	4,4%
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	34	10,6%	63	19,6%	117	36,4%	90	28,0%	17	5,3%
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	48	15,0%	108	33,6%	108	33,6%	37	11,5%	20	6,2%
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	7	2,2%	16	5,0%	69	21,5%	165	51,4%	64	19,9%
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	10	3,1%	8	2,5%	63	19,6%	166	51,7%	74	23,1%
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	7	2,2%	5	1,6%	50	15,6%	173	53,9%	86	26,8%
67. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da organização educativa.	15	4,7%	10	3,1%	86	26,8%	141	43,9%	69	21,5%
68. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, de forma a possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos.	19	5,9%	16	5,0%	71	22,1%	149	46,4%	66	20,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Apêndice IX – Aplicação da análise fatorial a cada bloco temático que constitui a segunda parte do inquérito por questionário.

Bloco temático 1 – Análise estatística relativamente às percepções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
1. A ADD tem sido uma prática sistemática na escola.	321	2,93	1,17	40%
2. A ADD tem sido encarada pelos professores numa perspetiva formativa.	321	2,14	0,98	46%
3. A ADD tem incentivado o trabalho colaborativo no âmbito do grupo disciplinar e do departamento.	321	2,19	1,01	46%
4. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores.	321	3,43	1,05	31%
5. A ADD tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares.	321	1,99	0,82	41%
6. A ADD tem contribuído para o acompanhamento e a supervisão da prática docente.	321	2,31	0,94	41%
7. A legislação relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	321	2,20	0,83	38%
8. A ADD, tal como está legislada, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	321	2,06	0,88	43%
9. A ADD, tal como está legislada, promove o desenvolvimento da organização educativa.	321	2,15	0,86	40%
10. Os instrumentos de registo normalizados são necessários na ADD para avaliar o desempenho docente.	321	3,08	1,06	34%
11. Atualmente, existe um bom clima relacional entre avaliador(es) e avaliado durante o processo de ADD.	321	2,92	0,84	29%
12. Os avaliadores têm mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.	321	2,76	0,87	32%
13. A formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	321	3,75	1,01	27%
14. Os critérios de seleção dos avaliadores garantem a imparcialidade do trabalho desenvolvido.	321	2,56	0,89	35%
15. Os avaliadores receberam formação adequada para a função em causa.	321	2,48	0,85	34%
16. Para a maioria dos professores, o atual modelo de ADD reduz-se ao relatório de autoavaliação.	321	3,88	0,95	24%
17. Na ADD os propósitos formativos são compatíveis com os propósitos sumativos de atribuição de uma nota.	321	2,53	0,88	35%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Bloco temático 2 – Análise estatística relativamente ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
18. A ADD tem permitido uma maior consciencialização por parte dos professores do seu contributo para o desenvolvimento profissional.	321	2,40	0,94	39%
19. A ADD tem contribuído para promover a reflexão sobre as práticas docentes nos departamentos curriculares.	321	2,42	0,98	41%
20. A ADD tem incentivado a inovação e a melhoria das práticas letivas.	321	2,32	0,94	41%
21. A ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre professores.	321	2,27	0,91	40%
22. A ADD tem-se constituído como um meio para apoiar o desempenho dos professores.	321	2,15	0,86	40%
23. A ADD tem vindo a interferir negativamente nas rotinas e práticas letivas estabelecidas pelo professor.	321	3,06	0,96	31%
24. Os instrumentos de registo utilizados, no âmbito da ADD, têm contribuído para promover a reflexividade entre os docentes.	321	2,44	0,84	34%
25. As atitudes assumidas pelos avaliadores têm dificultado o desenvolvimento profissional dos professores.	321	2,78	0,84	30%
26. A avaliação por pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.	321	2,65	0,90	34%
27. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.	321	2,55	0,81	32%
28. No âmbito da ADD, as equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional.	321	2,67	0,77	29%
29. No âmbito da ADD, a observação de aulas é uma prática indispensável para promover o desenvolvimento profissional do avaliado.	321	2,55	1,03	40%
30. O feedback recebido no âmbito da ADD tem contribuído para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	321	2,40	0,89	37%
31. O relatório de autoavaliação é uma “ferramenta” que tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor.	321	2,34	0,91	39%
32. A formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD.	321	3,25	1,05	32%
33. A ADD tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua dos docentes.	321	2,69	0,99	37%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Bloco temático 3 – Análise estatística relativamente às práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
34. As práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD.	321	2,92	0,87	30%
35. A ADD tem contribuído para promover práticas de supervisão pedagógica nos departamentos e grupos curriculares.	321	2,52	0,84	33%
36. A ADD tem contribuído para a proximidade pedagógica entre avaliadores e avaliados.	321	2,37	0,88	37%
37. Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado.	321	2,68	0,79	29%
38. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.	321	2,32	0,85	37%
39. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para melhorar os resultados escolares dos alunos.	321	2,18	0,85	39%
40. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem favorecido a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre os docentes.	321	2,42	0,94	39%
41. Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem permitido aos professores uma maior consciencialização dos seus pontos fortes e fracos.	321	2,63	0,95	36%
42. Na atual ADD, as práticas de supervisão pedagógica implicam o recurso à observação de aulas dos professores.	321	2,84	0,96	34%
43. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científica e pedagógica do avaliado.	321	2,76	1,11	40%
44. As práticas de supervisão pedagógica foram mais utilizadas no modelo de ADD realizado por pares internos.	321	3,05	0,78	26%
45. No atual modelo de ADD, as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a ser melhoradas, uma vez que há observação de aulas pelo avaliador externo.	321	2,63	0,80	31%
46. Na ADD o avaliador prepara com o avaliado todo o processo supervisivo antes de iniciar a avaliação do professor.	320	2,73	0,94	35%
47. Durante o processo de ADD existem momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.	321	2,93	0,95	32%
48. Durante o processo de ADD o avaliador e avaliado reúnem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.	321	2,86	0,95	33%
49. Durante o processo de ADD, os avaliados são incentivados a desenvolver autorreflexão sobre as suas práticas.	321	3,05	0,93	30%
50. No processo de ADD o avaliador e o avaliado partilham materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	321	2,71	0,94	35%
51. É dado feedback aos professores avaliados sobre o seu desempenho durante o processo de supervisão pedagógica.	321	2,86	0,97	34%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

**Bloco temático 4 – Análise estatística relativamente à opinião dos professores
relativamente a um novo modelo de ADD**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
52. As práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes num novo modelo de ADD.	321	3,29	1,06	32%
53. No âmbito da ADD, as práticas de supervisão pedagógica deveriam ser acompanhadas sobretudo pelo coordenador de departamento.	321	2,96	0,99	33%
54. A ADD deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.	321	3,86	0,80	21%
55. Na ADD, todos os professores deveriam ser sujeitos à observação de aulas, numa perspetiva formativa e de partilha de boas práticas.	321	3,02	1,15	38%
56. Na ADD, todos os professores que quisessem progredir na carreira deveriam ser sujeitos a observação de aulas.	321	2,52	1,15	46%
57. Na ADD, a observação de aulas deveria ser utilizada apenas para alguns professores (início de carreira e determinados escalões da carreira).	321	2,64	1,08	41%
58. Na ADD, a observação de aulas deveria incluir um ciclo de supervisão pedagógica completo (pré-observação, observação e pós-observação).	321	2,99	1,13	38%
59. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliadores internos, na pessoa do coordenador de departamento.	321	2,66	1,04	39%
60. A ADD deveria ser realizada por pares internos, do mesmo grupo de recrutamento.	321	3,00	1,09	37%
61. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas de avaliadores internos no sentido de reduzir a subjetividade da avaliação.	321	2,97	1,04	35%
62. A ADD deveria ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido da complementaridade de informação sobre o avaliado.	321	2,98	1,06	35%
63. A ADD deveria ser realizada apenas por avaliador(es) externos no sentido de existir maior rigor e distanciamento relativamente ao processo avaliativo.	321	2,60	1,07	41%
64. Os avaliadores internos deveriam ser detentores de formação específica e atualizada para o desempenho da função avaliativa.	321	3,82	0,88	23%
65. Os avaliadores externos deveriam ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores.	321	3,89	0,89	23%
66. A ADD deveria promover o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador.	321	4,02	0,83	21%
67. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da organização educativa.	321	3,74	0,98	26%
68. A ADD deveria estar integrada num projeto de escola, de forma a possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos.	321	3,71	1,04	28%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.