



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2013

**Maria de Fátima  
Mesquita Alves**

**Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão  
Pedagógica**





**Maria de Fátima  
Mesquita Alves**

## **Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica:**

### **Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Nilza Maria Nunes Vilhena da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Esta Tese de Doutoramento é financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008).



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu de  
Desenvolvimento Regional

**ADD**

Projeto de Investigação sobre  
Avaliação do Desempenho Docente

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



QUADRO  
DE REFERÊNCIA  
ESTRATÉGICO  
NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013



COMPETE  
PROGRAMA OPERACIONAL FATORES DE COMPETITIVIDADE



## **o júri**

presidente

**Doutor António Carlos Mendes de Sousa**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa (Coorientadora)**  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

**Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa (Orientador)**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Palmira Carlos Alves**  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Doutora Maria do Céu Neves Roldão**  
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Doutor José Alexandre da Rocha Ventura**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro



## Agradecimentos

Do germinar deste projeto até ao seu *terminus* o caminho foi longo...

Percorrê-lo acompanhada foi bem mais gratificante e motivador do que se fosse uma caminhada solitária, por isso:

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa e à Professora Doutora Nilza Costa, os meus orientadores nesta caminhada profissional, a orientação, a supervisão científica, a disponibilidade e o incentivo que em muito contribuíram para que este trabalho chegasse ao seu termo.

Agradeço, igualmente, aos professores da parte curricular do Programa Doutoral, Professor Doutor António Neto-Mendes e Professor Doutor Alexandre Ventura, pelos inestimáveis espaços de construção de conhecimento.

Agradeço a todos os colegas do Projeto ADDin – *Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação*, no âmbito do qual este trabalho foi realizado, pela partilha de saberes científicos e profissionais, que em muito contribuíram para o enriquecimento da minha experiência pessoal e profissional.

Agradeço aos colegas de doutoramento os momentos de trabalho, mas também de lazer, que partilhamos. Uma palavra de agradecimento especial à Ana Salgueiro, pela disponibilidade, confiança e generosidade em partilhar comigo saberes, em discutir opiniões sobre a mesma temática em que nos envolvemos.

Agradeço ao Ministério da Educação pela bolsa que me concedeu para a realização deste doutoramento. O tempo concedido foi precioso, o caminho faz-se caminhando, mas para caminhar precisamos de TEMPO.

Ao agrupamento de escolas e aos seus professores que colaboraram no estudo empírico, agradeço a disponibilidade e o seu importantíssimo contributo para a realização do estudo, pois sem eles o trabalho de investigação não teria sido possível.

Por fim, mas não menos importante, um reconhecimento especial, aos amigos e à Família, pelas ausências compreendidas e também pela ajuda que cada um, à sua maneira, pode conceder. Ao Fernando, ao Francisco e ao Filipe, pela presença permanente e apoio incondicional que tornaram possível a concretização de mais esta caminhada profissional.





## palavras-chave

Avaliação do Desempenho Docente; Supervisão Pedagógica; Observação de aulas; Profissão Docente.

## Resumo

A introdução de novas exigências na Avaliação do Desempenho Docente (ADD) em Portugal (Decretos-Lei 15/2007 e 75/2010; Decretos Regulamentares 2/2008 e 2/2010) tem gerado nas escolas e nos professores, desde 2008, situações organizacionais complexas, que urge analisar e compreender. As políticas educativas têm vindo a apontar para a necessidade de um maior investimento nos processos de avaliação de professores, dando relevância ao papel a desempenhar pela supervisão pedagógica nesse contexto. A supervisão da prática letiva passou a ser considerada procedimento fundamental, na medida em que se tornou difícil conceber uma avaliação dos docentes que não incluisse sessões de observação em sala de aula. Fruto destas novas políticas de avaliação de professores, a ADD apresentou-se, do ponto de vista normativo, com base em duas funções: sumativa e formativa. Estas funções exigem maiores investimentos, novas práticas e uma reflexão sobre o papel do professor ancorada numa perspetiva holística, transformadora e emancipatória do seu desenvolvimento profissional. O principal objetivo do nosso estudo consiste em compreender as perceções e práticas desenvolvidas pelos docentes face às alterações introduzidas no sistema da ADD no geral, e, em particular, o papel desempenhado pela supervisão pedagógica (SP) na avaliação entre pares, no segundo ciclo avaliativo (2009-2011). A investigação empírica tem por base um estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de escolas do Distrito de Aveiro. A recolha de dados foi concretizada através da administração de um questionário a todos os docentes do Agrupamento e da condução de entrevistas a 26 informadores privilegiados do processo avaliativo. Os principais resultados do estudo de caso apontam para: i) a opinião desfavorável dos professores face ao atual modelo de ADD, dada a sua natureza burocrática, complexa, injusta e a sua escassa utilidade prática, preenchendo apenas requisitos legais e de controlo; ii) um processo de SP, concretamente, a observação de aulas, que não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e tem impacte negativo no trabalho docente, acentuando a artificialidade dos procedimentos e aumentando o clima de competição e de conflito; iii) a sensação de desconforto entre os intervenientes, fazendo emergir sentimentos de injustiça, insegurança e ansiedade que, em seu entender, constituem constrangimentos à melhoria das aprendizagens dos alunos e à qualidade da escola; iv) uma escassa implicação na melhoria das práticas futuras e do desenvolvimento profissional dos docentes. Estes resultados constituem um desafio colocado aos investigadores no sentido de identificarem alternativas de ação para poderem lidar com a complexidade inerente ao processo de avaliação na sua relação com a supervisão pedagógica, com vista à melhoria de desempenho das escolas e dos professores.



**keywords**

Teacher evaluation; Teacher supervision; Classroom observation; Teaching profession.

**abstract**

The introduction of new demands in the teacher evaluation process in Portugal (Decree Laws 15/2007 and 75/2010; Regulatory Decrees 2/2008 and 2/2010) has aroused, since 2008, both in schools and in educators complex organizational situations which need to be analyzed and understood. The educational policies have led to the general idea that there should be a bigger investment in the processes involving teacher evaluation, with special relevance to the role that teacher supervision should play in this specific context. The supervision of teaching started being considered a fundamental procedure, since it is difficult to conceive such a process without the observation of effective practice with students in the classroom. Teacher evaluation, as a result of the new educational policies and from a legal viewpoint, carries out two main functions: summative and formative. These functions require larger investments, new practices and a reflection on the role of the teacher based on a holistic, transformative and emancipatory perspective of his/her professional development. The main purpose of our study was to understand the perceptions and the practices that were developed by teachers, bearing in mind the recent changes that were, in general, introduced in the evaluation process and, in particular, the role of teacher supervision in the procedure between 2009 and 2011. The empirical investigation is based on a case study which was developed in a grouping of schools (so called 'Agrupamento de Escolas') from the central region of Portugal. The data was collected with the help of a questionnaire which was applied to all the teachers of the organization and with interviews involving 26 privileged informants implicated in the evaluation process. The main results of our study indicate that: i) there is a negative view of teachers towards their evaluation model, because of its bureaucratic, complex and unfair nature as well as its scarce practical utility, as it merely fulfills legal and control requirements; ii) the teacher supervision process, specially as far as classroom observation is concerned, does not contribute towards the professional development of teachers and has a negative impact on their work, amplifying the artificiality of the procedures and increasing competition and conflict among these professionals; iii) there is discomfort amongst the intervening parts, with aroused feelings of general injustice, insecurity and anxiety which, from their point of view, does not contribute to student learning and to the quality of the school; iv) there is a scarce involvement in the improvement of future practices and in the professional development of teachers. These results constitute a challenge for investigators so that they can be able to find alternative actions to deal with the complexity which is intrinsic to the evaluation process in its relation with classroom supervision in order to improve both school and teacher performance.



## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b> .....	23
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL E NORMATIVO</b> .....	31
<b>CAPÍTULO I - A Avaliação do Desempenho Docente</b> .....	33
1.1. Contextualização da Avaliação do Desempenho Docente .....	33
1.2. Avaliação: Definição Polissémica e Complexa .....	35
1.3. Importância da Avaliação do Desempenho: Funções e Propósitos.....	42
1.4. Perspetivas da Avaliação do Desempenho Docente .....	49
1.4.1. O que deve ser Avaliado? .....	49
1.4.2. Quem deve Avaliar?.....	56
1.5. A Avaliação do Desempenho Docente em Portugal.....	61
1.5.1. Retrospectiva Histórica da Avaliação dos Professores .....	62
1.5.2. Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação do Desempenho: dos Anos 90 até 2007 .....	68
1.5.3. Primeiro Ciclo da Avaliação Docente - 2007/2009 .....	80
1.5.4. Segundo Ciclo da Avaliação Docente - 2009/2011 .....	98
1.5.5. Ano de 2012: O Início do Terceiro Ciclo de ADD .....	118
<b>CAPÍTULO II - A Supervisão Pedagógica</b> .....	125
2.1. Contextualização da Supervisão Pedagógica .....	125
2.2. Supervisão Pedagógica: Definição e Finalidades.....	127
2.3. Cenários da Supervisão Pedagógica .....	132
2.3.1. Cenário da Imitação Artesanal .....	135
2.3.2. Cenário da Aprendizagem por Descoberta Guiada.....	135
2.3.3. Cenário Behaviorista.....	135
2.3.4. Cenário Clínico .....	136
2.3.5. Cenário Psicopedagógico .....	139
2.3.6. Cenário Pessoalista.....	139
2.3.7. Cenário Reflexivo .....	140
2.3.8. Cenário Ecológico .....	141
2.3.9. Cenário Dialógico .....	142
2.4. O Processo de Supervisão Pedagógica .....	143
2.4.1. Papel do Supervisor .....	145

2.4.2. Estilos de Supervisão Pedagógica .....	151
2.4.3. Competências do Supervisor .....	154
2.4.4. Instrumentos da Supervisão Pedagógica .....	158
2.4.4.1. Observação de Aulas .....	160
2.4.4.2. A Investigação-Ação .....	164
2.4.4.3. O Diário/Narrativa .....	165
2.4.4.4. O Portefólio .....	165
2.4.4.5. Os Amigos Críticos .....	170
2.5. A Supervisão no Atual Cenário da Avaliação do Desempenho: da Intenção à Ação .....	172
<b>CAPÍTULO III – O Quadro Atual da Avaliação do Desempenho Docente:</b>	
<b>Novos Desafios para a Escola e Professores .....</b>	<b>177</b>
3.1. A Escola na Atualidade: Organização Complexa, Dinâmica e Mutante.....	177
3.2. A Narrativa da Escola Atual à Luz das Imagens Organizacionais .....	180
3.2.1. A Escola como Empresa .....	181
3.2.2. A Escola como Burocracia .....	182
3.2.3. A Escola como Democracia .....	183
3.2.4. A Escola como Arena Política .....	183
3.2.5. A Escola como Anarquia .....	184
3.2.6. A Escola como Cultura .....	185
3.3. As Culturas Docentes .....	186
3.3.1. Individualismo ou Isolamento.....	187
3.3.2. Balcanização .....	191
3.3.3. Colegialidade Artificial.....	194
3.3.4. Grande Família .....	196
3.3.5. Colaboração Profissional .....	196
3.4. Avaliação na Organização Escolar .....	201
3.5. Escolas, Professores e Avaliação: A (re)Construção de uma Identidade Coletiva .....	205
3.6. Investigação sobre Avaliação de Professores em Portugal: De 2008 a 2012.....	210
3.6.1. Temáticas e Problemáticas Abordadas.....	214
3.6.2. Metodologias e Níveis de Análise .....	216
3.6.3. O que mostra a Investigação: Tensões e Desafios da Avaliação do Desempenho Docente.....	219

<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	229
<b>CAPÍTULO IV – Metodologia e Design de Investigação</b> .....	231
4.1. Objetivos do Estudo .....	232
4.2. Natureza do Estudo .....	233
4.3. O Contexto do Estudo de Caso: Critérios de Escolha e Caraterização .....	236
4.4. Recolha de Dados .....	238
4.4.1. A Análise Documental .....	239
4.4.2. Inquérito por Questionário .....	241
4.4.3. As Entrevistas: Caraterização dos Entrevistados .....	244
4.5. O Questionário: Caraterização dos Inquiridos .....	248
4.6. Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados .....	254
4.6.1. O Questionário: Análises Estatísticas .....	254
4.6.2. As Entrevistas: Análise de Conteúdo.....	256
<b>CAPÍTULO V – O Segundo Ciclo Avaliativo (2009-2011): As Perceções dos Docentes do Agrupamento de Escolas Arco-Íris</b> .....	261
5.1. O Ciclo Avaliativo 2009-2011: Apreciação Global do Sistema de ADD .....	262
5.1.1. Apreciação Global dos Docentes sobre o Ciclo Avaliativo .....	262
5.1.2. Regulação do Trabalho dos Professores .....	266
5.1.3. Influência da Avaliação no Desenvolvimento Profissional .....	269
5.1.4. Impacte na Escola, nos Alunos e nas Práticas .....	271
5.1.5. Mudanças no Clima de Trabalho .....	273
5.1.6. Constrangimentos do Sistema de ADD .....	275
5.2. Organização e Implementação do Processo de ADD .....	279
5.2.1. Estruturas de Gestão mais Intervenientes .....	281
5.2.2. Comunicação e Informação .....	282
5.2.3. Participação na Elaboração dos Instrumentos .....	284
5.2.4. Adequação dos Instrumentos de Registo .....	285
5.2.5. Relações Interpessoais entre os Principais Intervenientes .....	286
5.3. A Supervisão Pedagógica e os Relatores .....	289
5.3.1. Modos de Atuação dos Relatores.....	290
5.3.2. Organização do Processo Supervisivo entre Avaliador e Avaliado .....	293
5.3.3. O que Avaliar? .....	295

5.3.4. Dificuldades e Constrangimentos sentidos pelo Relator.....	296
5.3.5. A Relação Estabelecida entre Avaliador e Avaliado .....	298
5.4. A Observação de Aulas no Processo de ADD .....	301
5.4.1. Processo e Modos de Observação .....	304
5.4.2. Influência da Observação de Aulas na Prática Pedagógica .....	308
5.4.3. Interações entre Avaliador e Avaliado .....	311
5.5. Perspetivas dos Docentes sobre um Novo Modelo de Avaliação de Desempenho .....	314
5.5.1. A Importância de um Novo Sistema de ADD .....	316
5.5.2. Dimensões do Processo Avaliativo e Supervisivo .....	317
5.5.3. Finalidades do Processo Avaliativo .....	320
5.5.4. Quem deve realizar a Avaliação e Supervisão Pedagógica .....	322
5.5.5. Momentos da Supervisão Pedagógica.....	325
5.5.6. Papel dos Pares.....	326
<b>CAPÍTULO VI – Discussão dos Resultados .....</b>	<b>329</b>
6.1. Ciclo Avaliativo 2009-2011 .....	329
6.2. Organização e Implementação do Modelo de Avaliação .....	338
6.3. A Supervisão Pedagógica e os Relatores .....	344
6.4. Observação de Aulas no Processo de ADD .....	354
6.5. Um Novo Modelo de Avaliação de Desempenho .....	360
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>363</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>369</b>
<b>Legislação .....</b>	<b>401</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>407</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Propósitos da Avaliação Docente .....	46
Figura 2. Etapas do Processo Avaliativo .....	85
Figura 3. Parâmetros a ser Considerados .....	86
Figura 4. Indicadores de Classificação .....	86
Figura 5. Fontes/Dados de Registo .....	87
Figura 6. Cenários de Supervisão Pedagógica .....	134
Figura 7. Fases do Ciclo da Supervisão Clínica Segundo Goldhammer .....	138
Figura 8. Áreas Envolvidas na Elaboração do Portefólio .....	168
Figura 9. As Organizações e suas Interações .....	178
Figura 10. Culturas Docentes .....	187
Figura 11. Principais Eixos do Referencial do Projeto .....	212
Figura 12. Exemplo das Categorias constantes na Grelha Transversal .....	260
Figura 13. Exemplo das Frases Ilustrativas da Grelha Transversal .....	260
Figura 14. Novo Modelo de Avaliação de Desempenho .....	361

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição Investigações sobre a Avaliação de Desempenho Docente (2008-2012) .....	214
Gráfico 2. Distribuição das Metodologias Utilizadas nas Investigações .....	219
Gráfico 3. Distribuição dos Inquiridos em função da Idade .....	249
Gráfico 4. Distribuição dos Inquiridos em função do Género .....	249
Gráfico 5. Distribuição dos Inquiridos em função do Nível que Leciona .....	249
Gráfico 6. Distribuição dos Inquiridos em função do Nível que Leciona (Recodificado) .....	250
Gráfico 7. Distribuição dos Inquiridos em função das Habilitações Académicas .....	250
Gráfico 8. Distribuição dos Inquiridos em função das Habilitações Académicas (Recodificado) .....	251
Gráfico 9. Distribuição da Amostra em função da Categoria Profissional .....	252
Gráfico 10. Distribuição dos Inquiridos em função do Total de Anos de Serviço .....	252
Gráfico 11. Distribuição dos Inquiridos em função do Tempo de Exercício no Agrupamento .....	253
Gráfico 12. Distribuição dos Inquiridos em função do Cargo no Agrupamento .....	253
Gráfico 13. Distribuição dos Inquiridos em função do Cargo no Agrupamento (Recodificada) .....	254

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos Oficiais do Agrupamento Arco Íris no Ciclo Avaliativo 2009-2011 ...	240
Tabela 2 – Estrutura do Inquérito por Questionário .....	243
Tabela 3 – Caracterização dos Relatores .....	247
Tabela 4 – Domínios e Categorias das Grelhas Verticais .....	258
Tabela 5 – Resultados Descritivos relativos ao Atual Regime de ADD .....	262
Tabela 6 – Apreciação Global dos Professores sobre o Ciclo Avaliativo .....	264
Tabela 7 - Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre o Atual Sistema de Avaliação de Desempenho .....	278
Tabela 8 – Resultados Descritivos sobre a Implementação do Processo de ADD .....	279
Tabela 9 - Perceção dos Professores Inquiridos por Questionário sobre a Organização e Implementação do Processo de Avaliação no Agrupamento .....	280
Tabela 10 - Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Organização e Implementação do Processo de Avaliação .....	288
Tabela 11 - Resultados Descritivos sobre as Atitudes e Orientações dos Relatores .....	289
Tabela 12 - Perceção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre a Supervisão Pedagógica e os Relatores .....	290
Tabela 13 – Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Supervisão Pedagógica e o Papel dos Relatores .....	300
Tabela 14 – Resultados Descritivos sobre a Observação de Aulas do Atual Regime de ADD ..	301
Tabela 15 – Perceção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre a Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho .....	303
Tabela 16 – Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho .....	313
Tabela 17 – Resultados Descritivos sobre um Novo Modelo de ADD .....	314
Tabela 18 – Perceção dos Professores Inquiridos no Questionário, sobre um novo Modelo de ADD .....	315
Tabela 19 – Quadro Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre um Novo Modelo de ADD .....	328
Tabela 20 – Análise das Perceções relativas ao Ciclo Avaliativo de 2009-2011 .....	337
Tabela 21 – Análise das Perceções relativas à Organização e Implementação do Modelo de ADD .....	344
Tabela 22 – Análise das Perceções relativas à Supervisão Pedagógica em Contexto de ADD .....	354
Tabela 23 – Análise das Perceções relativas à Observação de Aulas .....	360

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quatro Gerações da Avaliação .....	37
Quadro 2 - Dimensões e Domínios dos Padrões de Desempenho dos Professores .....	53
Quadro 3 – Síntese da Avaliação do Desempenho dos Docentes Portugueses .....	87
Quadro 4 – Recomendações Decorrentes do Relatório da Deloitte (abril 2009) .....	94
Quadro 5 – Recomendações Decorrentes do Relatório da CCAP (junho 2009).....	95
Quadro 6 – Recomendações Decorrentes do Relatório da OCDE (junho 2009) .....	95
Quadro 7 – Procedimentos a Observar na Avaliação do Desempenho Docente .....	104
Quadro 8 – Dimensão, Domínios da Avaliação de Desempenho .....	106
Quadro 9 – Referentes do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente no Ciclo Avaliativo 2009-2011 .....	114
Quadro 10 – Análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro .....	120
Quadro 11 - Dimensões Diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação .....	149
Quadro 12 - Tipos de Professores em função da Motivação e Nível de Pensamento .....	152
Quadro 13 - Estilos de Supervisão .....	154
Quadro 14 - Trabalhos Científicos (2008-2012) .....	213
Quadro 15 - Resumo das Temáticas Evidenciadas nas Investigações Consultadas .....	216
Quadro 16 - Quadro Esquemático .....	217
Quadro 17 - Resultados de Alguns Estudos Portugueses Realizados entre 2008 e 2012 .....	227
Quadro 18 – Apreciação Global dos Docentes sobre o Ciclo Avaliativo (Grelha Transversal).....	264
Quadro 19 – Regulação do Trabalho dos Professores (Grelha Transversal) .....	267
Quadro 20 – Influência da ADD no Desenvolvimento Profissional (Grelha Transversal).....	270
Quadro 21 – Impacte na Escola, nos Alunos e nas Práticas (Grelha Transversal) .....	272
Quadro 22 – Clima de Trabalho (Grelha Transversal).....	274
Quadro 23 – Constrangimentos do Sistema de Avaliação (Grelha Transversal).....	276
Quadro 24 – Estruturas de Gestão mais Intervenientes (Grelha Transversal) .....	281
Quadro 25 – Comunicação e Informação (Grelha Transversal) .....	283
Quadro 26 – Participação na Elaboração dos Instrumentos (Grelha Transversal).....	284
Quadro 27 – Adequação dos Instrumentos de Registo (Grelha Transversal) .....	285
Quadro 28 – Relações Interpessoais entre os Intervenientes (Grelha Transversal) .....	287
Quadro 29 – Modos de Atuação dos Relatores (Grelha Transversal).....	293
Quadro 30 – Organização do Processo Supervisivo entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal) .....	294

Quadro 32 – Dificuldades e Constrangimentos sentidos pelo Relator (Grelha Transversal).....	297
Quadro 33 – Relações entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal) .....	298
Quadro 34 – Importância da Observação de Aulas (Grelha Transversal).....	303
Quadro 35 – Processo e Modos de Observação (Preparação de Aulas, Atuação do Supervisor e Apreciação, Grelha Transversal).....	305
Quadro 36 – Influência da Observação de Aulas na Prática Pedagógica (Grelha Transversal) .	309
Quadro 37 – Interações entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal).....	312
Quadro 38 – Importância de um Sistema de Avaliação (Grelha Transversal).....	316
Quadro 39 – Dimensões do Processo Avaliativo e Supervisivo (Grelha Transversal).....	319
Quadro 40 – Finalidades do Processo Supervisivo (Grelha Transversal).....	321
Quadro 41 – Quem deve realizar a Avaliação e Supervisão Pedagógica (Grelha Transversal) .	323
Quadro 42 – Momentos da Supervisão Pedagógica (Grelha Transversal) .....	325
Quadro 43 – Papel dos Pares (Grelha Transversal).....	326

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

<b>ADD</b>	Avaliação de Desempenho Docente
<b>C</b>	Concordo
<b>CCAD</b>	Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho
<b>CCAP</b>	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
<b>cf.</b>	Conforme
<b>CFAE</b>	Centro de Formação de Associação de Escolas
<b>cit. por</b>	citado por
<b>CRSE</b>	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
<b>CT</b>	Concordo Totalmente
<b>D</b>	Discordo
<b>DA</b>	Diretora do Agrupamento
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
<b>DGRHE</b>	Direção de Gestão de Recursos Humanos da Educação
<b>DT</b>	Discordo Totalmente
<b>e.g.</b>	exemplo
<b>ECD</b>	Estatuto da Carreira Docente
<b>EE</b>	Ensino Especial
<b>i.e.</b>	isto é
<b>JCSEE</b>	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>LSD</b>	<i>Least Significant Difference</i>
<b>M</b>	Média
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MIME</b>	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>P</b>	Percentagem
<b>p.</b>	Página
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>pp.</b>	Páginas
<b>QZP</b>	Quadro de Zona Pedagógica
<b>R</b>	Relator
<b>RAD</b>	Relatora e Adjunta de Direção
<b>RASSD</b>	Relator e Assessor da Direção
<b>RCD</b>	Coordenador Departamento e Relator
<b>RCDCCAD</b>	Coordenador Departamento, Relator e Elemento da CCAD
<b>S.P.S.S.</b>	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
<b>SIADAP</b>	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
<b>SO</b>	Sem Opinião
<b>SP</b>	Supervisão Pedagógica
<b>SWOT</b>	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>



## Introdução

Avaliar é uma atividade intrinsecamente natural ao ser humano que, de forma mais ou menos consciente ao longo dos tempos, realiza juízos de valor sobre o mundo que o rodeia e que o levam, inquestionavelmente, a adotar um posicionamento face ao mesmo, às circunstâncias e às situações. Este ato de tecer juízos de valor acerca do mundo e das pessoas condiciona a forma como sentimos, pensamos e agimos e, conseqüentemente, acompanha-nos em todos os contextos onde nos possamos vir a inserir. Partindo deste pressuposto inquestionável, também dentro da escola enquanto organização, os atores que dela fazem parte não poderiam deixar de avaliar e de serem avaliados, formal ou informalmente (Chiavenato, 2002), uma vez que, tal como acrescenta a *Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 1994), a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano.

A consagração de sistemas de avaliação formais tem vindo a assumir-se como um fenómeno relativamente recente, dada a importância crescente da avaliação em múltiplos setores, nomeadamente, na educação. Por isso, consideramos que a avaliação “é uma investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto ou objetos abrangidos por normas que incluem educação, formação, programas, projetos e materiais”, tal como advoga a JCSEE (1994, p. 3).

Partindo desta definição e atendendo ao pensamento de Alves (2004), tudo é passível de ser objeto de avaliação; no entanto, não é possível praticar uma avaliação com o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações, já que a natureza das decisões que devem ser empreendidas, bem como o efeito destas nas vidas das pessoas, acabam por determinar os cuidados que devem ser preconizados ao longo de todo o processo avaliativo.

É real o impacte que a avaliação tem nas dimensões sociais e políticas do avaliado. Por isso, a avaliação constitui-se como indicador fundamental para que um sistema de avaliação possa ser validado, já que a aplicação de um sistema de avaliação de desempenho acarreta, quase sempre, um impacte (positivo ou negativo), podendo ter reflexos diretos nas remunerações, no reconhecimento profissional e nas relações sociais (internas ou externas). É natural, nesta perspetiva, que a sua aceitação não se apresente sempre de forma pacífica.

Apesar de considerarmos que a avaliação de desempenho profissional é uma medida

importante para a gestão da qualidade, alinhamos o nosso pensamento com o de De Ketele (2010, p. 13), quando afirma que a avaliação de desempenho gera “numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados” se a sua implementação não for bem conseguida, já que “para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga” (Hadji, 1994, p. 83).

Reforçando esta ideia, as diferentes perspetivas filosóficas, sociais e políticas dos investigadores que ao longo dos anos se debruçaram sobre esta temática deram, conseqüentemente, origem a diversas abordagens, tal como assinala Fernandes (1993):

“A avaliação (...) é, por natureza, numa sociedade democrática, uma área geradora de polémica, de debate e de permanente reflexão. É, indiscutivelmente, uma problemática não linear, sem uma solução única, cuja característica mais marcante é a complexidade que resulta de uma verdadeira teia de factores que a influenciam” (p. 42).

Em consequência, assistimos ao longo dos últimos anos, a um percurso disperso, difuso e contraditório, que tem vindo a ser trilhado pela Avaliação de Desempenho Docente (ADD), quer seja emergente das reformas no campo educativo, quer seja ao nível do espaço europeu, na realidade dos Estados Unidos ou na realidade transcontinental da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). O recrudescer da ADD em contexto educacional é reforçado pela sua função estruturante ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente (Estrela & Nóvoa, 1999; Nóvoa, 2006). A sua missão fulcral em pleno século XXI é a de reforçar e melhorar o desempenho do sistema educativo, assim como valorizar o mérito e as competências dos professores, proporcionando o seu desenvolvimento, já que a profissionalidade se assume como “um processo de desenvolvimento nunca acabado” (Tardif & Faucher, 2010, p. 51) para, por um lado, conhecer as mudanças e, por outro, adequar atempadamente os saberes científicos e o seu trabalho aos novos desafios.

Na verdade, no cumprimento desta missão, emergem inúmeros desafios às escolas atuais e aos professores, desafios que se traduzem na dificuldade de encontrar um sistema de avaliação que forneça uma resposta adequada a todos os intervenientes, as suas



necessidades e expectativas. Procura-se, acima de tudo, um sistema de avaliação que valorize, concretamente, o desenvolvimento profissional e que se constitua como uma experiência relevante e gratificante para todos os atores envolvidos.

A Avaliação do Desempenho Docente sofreu alterações significativas com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007. Antes da publicação do Estatuto da Carreira docente (ECD), a avaliação, ancorava-se em critérios relativamente mecânicos e "consistia num processo eminentemente burocrático, realizado no ano de progressão na carreira do professor, através de um relatório de autoavaliação que deveria obedecer a um conjunto de requisitos estabelecidos" (Mesquita-Alves, Salgueiro, Costa, & Costa, 2012). Hoje, o processo afigura-se mais complexo, uma vez que se trata, ao mesmo tempo, da melhoria do serviço prestado pelos docentes e pelas instituições escolares (Fanfani, 2002, 2009).

Enquanto professores, reconhecemos que não tem existido nas escolas atuais uma cultura de observação de aulas, uma tradição de avaliação por pares, de prestação de *feedback* do trabalho que é levado a cabo, nem tão pouco uma cultura de valorização e de incentivo à partilha das boas práticas (Alves & Machado, 2008, 2010a, b; Flores, 2009; Paquay, 2004; Roldão, 2003, 2012; Stronge, 2010).

Estes aspetos, que caracterizam o ensino e a educação em Portugal, não têm estado alinhados com um sistema de ensino de elevado desempenho, não sendo de estranhar que os inquéritos internacionais refiram que o desempenho de Portugal permanece muito abaixo das médias da OCDE. Contudo, houve já um progresso significativo ao nível do sucesso escolar e alfabetização da população, embora os desafios permaneçam (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012; Santiago, Roseveare, Van Amelsvoort, Manzi, & Matthews, 2009).

Com este cenário de crescente exigência pela qualidade, o Governo Português procurou introduzir um modelo de ADD<sup>1</sup> que acarretou consequências visíveis a vários níveis da carreira docente (Rodrigues, 2010). Diversos fatores corroboram e explicam as resistências na sua implementação e concretização, constituindo estes sistemas de ADD um enorme desafio para as escolas e para os professores. A vida das escolas e a abordagem crescente das questões em matéria da educação que começaram a emergir na *praça pública*

---

<sup>1</sup> Inicialmente com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007 e Decreto Regulamentar 2/2008, primeiro ciclo avaliativo, e, posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 75/2010 e Decreto Regulamentar 2/2010, segundo ciclo avaliativo. O objetivo global que orientou as alterações introduzidas no ECD era transformá-lo “num instrumento de regulação mais equilibrado do ponto de vista dos direitos e deveres” Rodrigues (2010, p. 270).

transportaram os professores para a necessidade de reverem os seus papéis, que se tornaram cada vez mais complexos e contraditórios. Aos professores, foi-lhes exigido que se tornassem mais participativos na avaliação dos seus alunos, dos estabelecimentos de ensino e do seu próprio desempenho profissional. O alargamento destas competências, das responsabilidades que lhes estão associadas e da prestação de contas que lhe está imputada, acabou por encerrar-se na *monitorização dos desempenhos*, tal como proclama a OCDE (2005).

Todas as mudanças observáveis nos (re)posicionamentos das escolas e dos professores emergem na sequência de um conjunto de alterações regulamentares que se refletem no trabalho dos professores e nas suas condições de trabalho, nomeadamente, ao nível da idade de aposentação, da progressão na carreira por um período de dois anos e da contenção dos aumentos salariais. Qualquer que seja, a reforma dirigida à classe docente (em particular) acaba por estar condicionada pelas reformas que são preconizadas no seio do setor público em geral. Por conseguinte, a resistência por parte dos professores acaba por refletir as dificuldades criadas pela operacionalização de um modelo, com "potencialidades e riscos", que é tido como abrangente num curto espaço de tempo, aliado às consequências inesperadas do mesmo e agravado pela aplicação "das lógicas burocráticas de produção e reprodução normativa no interior das escolas" (Santos, 2009, pp. 21-23), não tendo havido, tal como refere Grancho (2009),

"o cuidado de aferir experimentalmente a adequação do modelo; ignorou-se a manifesta falta de preparação dos avaliadores; não foi dado o tempo necessário às escolas e aos docentes para uma interiorização e discussão dos procedimentos e das implicações e, o que é mais grave, impôs-se um modelo que na prática pretendeu responder à necessidade de consolidar e validar um novo estatuto docente extremamente penalizador e desagregador da classe. Assim, neste processo o que releva é a dimensão administrativa, em detrimento de um desejável papel formativo e de desenvolvimento profissional" (p. 30).

Apesar de tudo, a avaliação dos professores, ao ser colocada no centro das reformas educativas, permitiu, entre a classe docente, um largo consenso quanto à indispensabilidade de uma avaliação de professores com consequências. À medida que o processo se desenrola, são sinalizados pontos fortes e positivos, assim como sublinhados os

seus pontos de melhoria e de desenvolvimento. Se assim não fosse, correr-se-ia o risco de se regredir e perder um terreno outrora conquistado, "gerando com isso climas de incerteza e de desmotivação de vontades e disponibilidades para construir escolas verdadeiramente autónomas" (Grancho, 2009, p. 33).

Acreditamos, porém, que a avaliação de qualquer profissional só se justifica se, desse processo, resultar uma melhoria significativa da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula. Nesse sentido, a avaliação do professor não se deve cingir àquilo que fica registado administrativamente, mas sim, a tudo aquilo que o define enquanto ator no seu próprio sistema (*ser professor*), pelo que o seu desempenho perante os alunos, a colaboração com os seus pares e o seu envolvimento no projeto educativo e na comunidade educativa, se constituem como pedra angular na sua avaliação.

O sistema de ADD implementado com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, passou a ser mais exigente à semelhança de outros sistemas de avaliação vigentes em outros países (OCDE, 2009a, b, c).

Após o término do primeiro ciclo avaliativo (2007-2009) e com a publicação de um novo ECD<sup>2</sup>, foi instituído um novo regime de ADD que, embora mantivesse os princípios centrais do sistema anterior (avaliação por pares, quotas para aceder a *Muito Bom* e *Excelente* e a observação de aulas como componente essencial para ceder às referidas menções), passou a ter procedimentos mais simplificados, mantendo uma avaliação de desempenho com “duplo sentido”- dimensão *formativa* e dimensão *sumativa* (Machado & Formosinho, 2010, p. 108).

Atendendo a que, segundo a literatura, existe uma articulação implicativa entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional, na qual os membros deste binómio se potenciam e promovem mutuamente, o presente estudo procura conhecer e compreender as conceções e práticas desenvolvidas pelos professores no processo de ADD no ciclo avaliativo 2009-2011, particularmente no que diz respeito ao papel desempenhado pela Supervisão Pedagógica (SP) na avaliação entre pares e a sua influência nas práticas.

Detendo-se no pano de fundo do cenário da ADD no ciclo avaliativo 2009-2011, o presente estudo procura realizar uma abordagem a esta problemática, pela sua pertinência e atualidade.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Em primeiro lugar, importa aludir que esta tese foi articulada com os objetivos do Projeto ADDin<sup>3</sup>, do qual fazemos parte. Este projeto de investigação sobre a Avaliação do Desempenho Docente decorre na Universidade de Aveiro, tendo como investigadora responsável a professora Doutora Nilza Costa e como objetivos principais: (i) compreender as razões do fenómeno subjacente à ADD e (ii) propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo de forma a lidar com a complexidade da situação.

Em segundo lugar, estamos convictos da importância das perceções dos docentes relativamente à complexidade da dimensão social que a implementação de novas medidas políticas acarreta nos atores envolvidos, numa matéria tão sensível e complexa como o é a ADD. Sentimos necessidade de atender ao sentido que os atores constroem no processo de implementação de novas medidas políticas, aos seus valores e emoções, bem como às interações sociais e aos contextos em que a mudança vai sendo implementada, Alonso (2007) advoga a importância das perceções dos professores quando diz: “...o professor (a equipa de professores) é o motor central, já que o que ele(s) pensa(m) e faz(e)m determina e medeia qualquer propósito de mudança” (p. 113).

Neste sentido, e tal como referem Quivy e Champenhoudt (2008, pp. 34-35), iniciar um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida “constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico (...) e em particular deve ser possível fornecer elementos para lhe responder”. Assim, orientaremos o nosso trabalho de investigação em torno da questão:

*Estará o processo de Supervisão Pedagógica ao serviço da Avaliação do Desempenho Docente, permitindo caminhar no sentido de um desenvolvimento profissional válido e reconhecido?*

Esta questão de partida suscita outras questões que constituíram, igualmente, interesse na presente investigação:

- Qual o impacto da Supervisão da prática Pedagógica na Avaliação do Desempenho Docente?

---

<sup>3</sup> Projeto financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008).

- Poderá a Supervisão da prática Pedagógica constituir-se como um dos instrumentos de avaliação (regulação/controlo) e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento profissional e a qualidade da prática pedagógica/ensino?
- No atual processo de Avaliação do Desempenho Docente existe, efetivamente, Supervisão Pedagógica do avaliado ou a intervenção do avaliador é apenas pontual e de teor burocrático?

O principal objetivo do nosso estudo é compreender as práticas organizacionais e individuais criadas nas escolas face às alterações introduzidas no sistema da ADD, nomeadamente, a introdução da SP. Procura-se, em particular, compreender, as razões de resistência (ou não) das escolas e dos professores ao sistema de ADD e aferir se o processo de SP, neste contexto, é meramente burocrático ou se contribui para a melhoria efetiva das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Estruturalmente, a presente investigação encontra-se segmentada em duas partes: a primeira parte integra o enquadramento teórico e normativo e, a segunda, a investigação empírica. A primeira é constituída por três capítulos. O Capítulo I, que designamos de *Avaliação do Desempenho Docente*, encontra-se estruturado em torno deste conceito, procedendo-se à sua contextualização no cenário atual das escolas, a sua definição polissémica e complexa que alberga elementos múltiplos e de natureza subjetiva, a sua importância, funções e propósitos, bem como as delimitações à volta daquilo que deve *ser avaliado* e de *quem deve avaliar*. Neste capítulo ainda se procura analisar a evolução histórica do processo de avaliação em Portugal, ancorada nos normativos legais que têm vindo a ser legitimados pelo Estado e que nem sempre cumprem os seus propósitos, pelas contrariedades, desafios e constrangimentos que acarretam para os seus intervenientes e, em consequência para as organizações escolares. Em matéria destes normativos, referimo-nos ao ECD, aos instituídos no primeiro ciclo de avaliação (2007/2009) e no segundo ciclo de avaliação (2009/2011), que têm gerado algum mal-estar nos professores.

O Capítulo II, denominado de *Supervisão Pedagógica*, estrutura-se em função da sua contextualização na ADD; são apresentadas as suas definições e finalidades, os cenários de ocorrência e a forma como o processo se organiza, relatando-se o papel do supervisor, os estilos adotados, as competências necessárias e os instrumentos de apoio (observação de aulas, investigação-ação, diário/narrativa, portefólio e os amigos críticos). Este capítulo

encerra com a integração da SP no cenário da avaliação, ancorada não só na intenção legislativa, como também na sua implementação prática, através dos resultados obtidos em alguns dos estudos realizados até ao momento sobre esta temática.

O Capítulo III, denominado *O Quadro Atual da Avaliação do Desempenho Docente: Novos Desafios para a Escola e para os Professores*, procura, à luz das teorias organizacionais, formatar uma compreensão mais ampla da escola, com recurso a diversas abordagens organizacionais. Aqui, ressalta-se a existência e importância das culturas docentes, enquanto formas de gerir e de estruturar a atividade educativa. Aborda-se ainda a avaliação da organização escolar por referência à ADD e os novos desafios que são colocados aos professores e às escolas nos cenários atuais de mudança. Termina-se o referido capítulo com a apresentação dos resultados decorrentes de 26 investigações sobre a ADD que foram realizadas em contexto português.

A segunda parte é constituída por três capítulos. O Capítulo IV – *Metodologia e Design de Investigação* – apresenta os objetivos e a natureza do presente estudo, a caracterização do Agrupamento de escolas e dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos preconizados para a recolha desses dados.

O Capítulo V, intitulado *As Perceções dos Docentes do Agrupamento de Escolas Arco-Íris*, integra os resultados decorrentes das análises quantitativas e qualitativas, relativamente às perceções dos docentes face ao atual sistema de ADD, a sua implementação, os relatores, a observação de aulas e um possível novo modelo de ADD.

O Capítulo VI, intitulado *Discussão dos Resultados* procura confrontar os resultados obtidos na presente investigação por ancoragem aos diversos estudos que foram realizados, no sentido de se compreender as perceções dos docentes perante a ADD em seu sentido global e a SP em particular.

A presente investigação termina com um conjunto de considerações finais reflexivas, retomando-se os objetivos subjacentes à problemática, para os quais são realçados os dados e as interpretações que mais se evidenciaram. São ainda apresentadas algumas das limitações da presente investigação e lançadas algumas questões que podem servir de base para futuras investigações neste domínio.

**Parte I – Enquadramento Teórico-Conceptual e  
Normativo**

---





## Capítulo I – Avaliação do Desempenho Docente

*“O fundamental de qualquer sistema de avaliação reside na compreensão das questões teóricas que o fundamentam. Das concepções e visões do mundo, de escola, de aprendizagem e de ensino que o sustentam. Dos valores e da ética que o orientam. E também das políticas que o motivam.”*

(Fernandes, 2008, p. 4)

### 1.1. Contextualização da Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação, no seu sentido genérico e tal como afirma Day (2004), tem adquirido um foco de atenção crescente nas políticas que caracterizam os tempos modernos, seja qual for o domínio onde nos encontremos (e.g., social, saúde, justiça, desporto) e, mais concretamente, nos projetos de reforma no âmbito da educação. Assistimos a uma mudança paradigmática que assinala a transição de uma visão humanista, que acolhe o saber como um fim em si mesmo, para uma visão mais instrumental e mercantilista, onde a educação emerge como próprio instrumento de emancipação, já que os resultados e os impactes do desempenho dos diversos atores do contexto educativo - alunos, professores e escolas - (Scriven, 1991) adquirem uma posição central, colocando a escola “sob a pressão de uma ambição de performatividade generalizada” (Alves & Machado, 2010a, p. 6).

Esta visível mudança, atualmente sentida como um longo e árduo processo, reconhece a sua génese nos finais da II Guerra Mundial, movida pela necessidade de se desenvolver uma educação mais funcional e construir uma nova profissionalidade que emerge de inúmeras reformas educativas centradas, inicialmente, nas reformas curriculares e, posteriormente, na reforma da própria escola e dos professores. Estas transformações progressivas a que assistimos na área da educação transportam em si o “signo do fracasso”, pois o seu denominador comum é a ideologia de uma sociabilização escolar, encarada como uma educação “profissional” que se encontra “ao serviço de uma competitividade generalizada e transnacional” (Alves & Machado, 2010a, p. 7).

Assinalada e acolhida com o preceito tradicional de se constituir enquanto mecanismo indutor de decisões de entrada e de permanência na profissão docente (natureza sumativa<sup>4</sup>), a avaliação deixa emergir a assunção de uma avaliação marcadamente

---

<sup>4</sup> A natureza sumativa da avaliação encontra-se ancorada no modelo *accountability* (responsabilização) que se apresenta como um instrumento que visa medir os desempenhos dos professores, através de uma

formativa, assente no modelo de desenvolvimento profissional dos professores, da qualidade das organizações escolares, da melhoria da qualidade da educação e do ensino para, conseqüentemente, aportar uma melhoria nos resultados escolares dos alunos.

Na perspetiva atual e no sentido que Stronge (2010) confere à sua interpretação, a avaliação centrada no desempenho profissional deve permitir identificar os pontos fortes e fracos da atuação docente, pelo que os sistemas de avaliação considerados devem estar bem elaborados, com elevados índices de qualidade e ser objetivos na sua implementação.

O sistema<sup>5</sup> de ADD em Portugal, consignado através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, introduziu alterações significativas, consagrando um regime mais exigente e rigoroso e com efeitos não somente ao nível da progressão da carreira, como também ao nível individual, estabelecendo um sistema que obedece a princípios de reflexividade, autonomia profissional e melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste novo cenário funcional da educação, emerge a figura de um professor “performativo”, “competente” e “eficaz”, em relação ao qual a avaliação de desempenho assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e também para o controlo profissional. Esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar em todo o processo, já que os bons resultados dos alunos implicam, necessariamente, bons professores (Alves & Machado, 2008, p. 7).

Por conseguinte, encontra-se tacitamente formulada a exigência para que as escolas repensem as suas políticas educativas e se reorganizem no sentido de colocarem em marcha um processo completamente novo, exigindo também que os professores (enquanto profissionais do ensino) se ajustem ao novo paradigma e criem novas formas de regular as suas práticas e de se autoavaliarem. A importância de a escola (re)pensar as suas políticas

---

pontuação atingida pelo avaliado que serve para posicioná-lo numa escala de avaliação (Graça et al., 2011, p. 23).

<sup>5</sup> Importa referir que a noção de "modelo de ADD" assume um caráter demasiado abstrato e lato, congregando um conjunto de pressupostos políticos, éticos, culturais e profissionais, pelo que serve de fundamentação para operacionalizar um determinado conjunto de opções de natureza prática sob a forma de dispositivos. A noção de *sistema*, por sua vez, designa as relações estabelecidas entre um conjunto de elementos cuja interação visa a produção de determinados efeitos, correspondendo, assim, a uma espécie de concretização de um determinado modelo. Neste sentido, quando descrevemos o regime de avaliação de desempenho, devemos encará-lo como um "sistema" que remete para um determinado "modelo" e não simplesmente como um "modelo" que constitui uma abstração teórica sem qualquer dimensão pragmática ou operacional (designação adotada pelos membros do Projeto ADDin na reunião de 27 de setembro de 2011).

educativas radica naquilo a que Stronge (2010) alude: “sem sistemas de avaliação de grande qualidade jamais conseguiremos aferir se temos professores de qualidade” (p. 25).

É com base nestes pressupostos que nasce o presente capítulo, cujo principal objetivo é abordar a ADD nas suas vertentes atuais, por comparação com os pressupostos tradicionais, procurando-se refletir, neste caminho, sobre as funções e propósitos da avaliação, as perspetivas relacionadas com o domínio do que *deve ser avaliado e quem deve avaliar*, bem como da evolução legal que tem vindo a caracterizar este processo, concedendo-se especial ênfase ao estatuto da carreira docente e ao primeiro (2007-2009) e segundo (2009-2011) ciclos da avaliação de desempenho em Portugal.

## **1.2. Avaliação: Definição Polissémica e Complexa**

O conceito de avaliação é polissémico, transdisciplinar e não unívoco (Scriven, 1991). A sua polissemia é invocada por diversos trabalhos (Caetano, 1998; Figari, 1996; Guba & Lincoln, 1989; Hadji, 1994; Paquay, 2004), nos quais se pode observar que este constructo se formou ao longo de um processo de desenvolvimento, de construção e de reconstrução das várias influências, sendo validado e conferido com base numa legitimação social e política (que envolve também a negociação entre avaliadores e avaliados), desenvolvendo-se como reflexo dos contextos históricos, dos propósitos e das intenções filosóficas dos avaliadores, teóricos e práticos, ao longo dos tempos.

É neste sentido que Alves (2004) advoga que

“a avaliação, além de constituir um dos temas que tem sido objecto de atenção mais intensa nos últimos anos, tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação” (p. 31).

Apesar de o ato de avaliar ser passível de ser encontrado em todos os contextos da atividade humana, é em particular no contexto escolar que ele assume um lugar privilegiado, uma vez que se constitui como instrumento que permite à organização escolar realizar um “olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a ação empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia” (Clímaco, 2000, p. 5).

O conceito de avaliação não é um conceito atual uma vez que, historicamente, remonta aos finais do século XVIII, tendo Madaus e Stufflebeam (2000, p. 20-21) identificado diversos períodos de avaliação até aos nossos dias. Todos estes períodos encontram-se impregnados de condimentos históricos, de justificações filosóficas e conceptuais, que crivaram um cunho na avaliação. Estes autores caracterizam, assim, os seguintes períodos da avaliação:

- a) Idade da Reforma (1792-1900) – este longo período integra a Revolução Industrial, que levou a alterações ao nível da consciência social e da estrutura das organizações, passando a avaliação a ser alargada, nomeadamente, aos alunos e à própria escola.
- b) Idade da Eficiência (1900-1930) – é uma época marcada pelos trabalhos de Frederick Taylor, que deu origem ao movimento de gestão científica, cuja ênfase é colocada na sistematização, normalização e eficácia, sendo possível compararem-se sistemas, através de testes standardizados.
- c) Idade de Tyler (1930-1945) – que marca a época do culminar dos objetivos válidos que foram atingidos, como parte integrante de um programa de educação. É uma abordagem que apela à medição dos objetivos comportamentais definidos, centrando-se nos resultados da aprendizagem.
- d) Idade da Inocência (1946-1957) – caracteriza-se pelo desenvolvimento técnico da avaliação com o crescimento dos testes standardizados. Os princípios estatísticos da abordagem experimental começam a ser utilizados.
- e) Idade do Desenvolvimento (1958-1972) – marcada pelo desenvolvimento de projetos de avaliação do currículo em larga escala e o aparecimento de novas teorias, métodos de avaliação, bem como novas funções para os avaliadores.
- f) Idade da Profissionalização (1973-1983) – o campo da avaliação começa a consolidar-se e surge uma rutura entre as abordagens positivistas/quantitativas e as abordagens qualitativas, o que implicou mudanças na prática da avaliação.
- g) Idade da Expansão e Integração (1983-2000) – caracterizada por um aumento de atividade no desenvolvimento e na utilização de normas de avaliação.

Assim, sob o ponto de vista destes autores, e durante o decurso pelos quais o conceito de avaliação se transmutou, assistiu-se a um aumento da complexidade a nível

conceptual e técnico do constructo de avaliação, com vista a uma melhoria da aprendizagem, do ensino e da qualidade de vida da sociedade em geral. São visíveis, ao longo destes períodos, mudanças factuais no papel do próprio avaliador, na forma como este avalia e se relaciona com o avaliado e na forma como responde às questões éticas inerentes ao processo avaliativo.

Guba e Lincoln (1989) afirmaram que, neste processo evolutivo, a avaliação foi marcada por “quatro gerações diferentes” (cf. Quadro 1) que se distinguem em função dos contextos social, histórico, político e educativo, apresentando uma mudança progressiva na aceção do conceito em si, desde o século XIX até aos nossos dias.

### Quadro 1

#### *Quatro Gerações da Avaliação*

<b>Gerações</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Papel do avaliador</b>	<b>Contexto histórico</b>
<b>1ª Geração da medida</b>	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
<b>2ª Geração da descrição</b>	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
<b>3ª Geração do julgamento</b>	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
<b>4ª Geração da negociação</b>	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador de uma negociação	Influência do paradigma construtivista

Adaptado de Guba e Lincoln (1989)

Sob este prisma, a avaliação é vista por Guba e Lincoln (1989, pp. 253-256) da seguinte forma:

- a) É um *processo sociopolítico*, na medida em que se deve considerar que os fatores sociais, políticos e culturais são inerentes ao processo avaliativo e constituem um elemento fundamental para a compreensão dos atos humanos e sem os quais a avaliação corre o risco de se tornar incipiente, inútil e sem significado.
- b) É um *processo colaborativo*, na medida em que todos os *stakeholders* (os interessados) devem participar para que os objetivos de avaliação sejam atingidos plenamente, através de consensos e de negociações relativamente aos pontos de acordo.

- c) É um *processo de ensino-aprendizagem*, já que o avaliador e os avaliados são elementos importantes que se ensinam mutuamente ao longo de todo o processo, clarificando cada um, as construções dos outros. Este é talvez o principal aspecto de mudança por comparação com as gerações anteriores.
- d) É um *processo contínuo*, recursivo e altamente divergente, pelo que é infinito e inacabado, já que todos os produtos da avaliação não representam a verdade, mas apenas uma perspectiva informada sobre essa verdade, por isso, suscetível de revisões, modificações e substituições.
- e) É um *processo emergente*, logo radicado no contexto específico de cada realidade em função de um conjunto contingente e imprevisível de fatores que só podem ser considerados *a posteriori*.
- f) É um *processo com resultados imprevisíveis*, múltiplos e até mesmo contraditórios, que não podem ser previstos de forma determinista.
- g) Por fim, a avaliação é um *processo que cria a realidade* colocando de lado as concepções “*essencialistas*”. A avaliação é aqui tida como uma (re)construção da própria realidade, uma criação em que os participantes colaboram, negociam e debatem as suas diferentes perspectivas.

Assinalamos, assim, que, com a evolução do conceito de avaliação, facilmente se assume a ideia de que não existe uma única e correta forma de o definir, uma vez que este acaba por derivar de construções mentais humanas, que lhe conferem um caráter ontológico indiscutível (Guba & Lincoln, 1989).

Por outro lado, a revisão dos diversos trabalhos sobre a temática da avaliação não esclarece se foi a massificação do uso da palavra “avaliação” que levou à “banalização” do conceito, acabando por exigir um “distanciamento” necessário para que se fale muito de algo que se julga conhecer quando, na realidade, a sua abrangência e complexidade apenas impedem um conhecimento mais perfeito. Sem dúvida que, desde os primórdios, os seres humanos foram ou estiveram perante situações em que era necessário determinar o “valor das coisas” (Popham, 1975), envolvendo-se, assim, diariamente, em vários atos avaliativos. Estes atos, incrustados na atividade humana, podem “cegar” as pessoas ao ponto de as fazer pensar que avaliar é fácil, intuitivo e se encontra ao alcance de qualquer um. Mas tal não acontece. Não restam dúvidas de que o processo avaliativo é um fenómeno complexo e

que, quanto mais conscientemente for realizado, mais dúvidas deixa a quem o realiza (Ventura, 2006, p. 208).

### ***Afinal, como poderemos definir a avaliação?***

O sentido e a polissemia da avaliação são percebidos de formas diversas pelos vários autores, sendo que há aqueles que se preocuparam em distinguir a avaliação de outros conceitos correlativos, como o de “medida” e de “investigação” (e.g., Guba & Lincoln, 1989; Rowntree, 1987); outros definem a avaliação como um processo de recolha de informações relacionado com determinados critérios ou padrões, culminando na determinação de um juízo de valor (Barbier, 1990), fazendo emergir o conceito de julgamento na avaliação (Nevo, 1997), e outros colocam a ênfase no conceito de tomada de decisão (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, & Thomas, 1988).

Na sua existência, a avaliação é um processo sociopolítico, colaborativo, de ensino-aprendizagem, contínuo, emergente, com resultados imprevisíveis e que cria a realidade colocando de lado as concepções “essencialistas” (Guba & Lincoln, 1989).

Talvez por isso a definição de avaliação se constitui como um conceito não “acabado”, nem “exacto”, na medida em que estamos constantemente a avaliar e a interpretar. Portanto, para Hadji, avaliar é “um acto de *leitura* de uma realidade observável, que se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados” (1994, pp. 29-31).

No âmbito mais preciso da ADD, Simões (2002) define-a como uma “avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar” (p. 10) e, no contexto específico de educação, Hadji (1995, pp. 28-29) propõe a existência de quatro dimensões essenciais:

- A ação de avaliar é “um acto de julgamento”, uma valoração, com um determinado fim e em que o avaliador se manifesta sobre o “sucesso ou fracasso” do projeto;
- “Implica um duplo trabalho de modelização”, i.e., o avaliador tem de construir um referente, que deve ser composto por um conjunto de expectativas a ter em conta e a esperar do objeto avaliado, podendo constituir um referido, assinalando os aspetos observáveis no objeto;

- A avaliação serve para preparar e explicar a “tomada de uma decisão de acção”, com vista a melhorar as ações posteriores;
- A avaliação “constitui um acto de comunicação social”. O avaliador comunica aos atores sociais as respostas às questões colocadas.

Por estes motivos, o autor refere que avaliar é muito mais do que descrever ou julgar, pois é necessário para se tomar uma decisão e destiná-la a alguém. Acrescenta ainda que a noção de avaliação não pode nem deve ser dissociada das suas funções e a função não pode ser dissociada do objeto que está a ser avaliado.

Nesta sequência de ideias, Figari (1996, p. 33), na esteira de Cardinet (1986), aduz que a avaliação se constitui como um “processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”, pelo que deve privilegiar uma reflexão das possibilidades de melhoria, de forma a transformar as diversas problemáticas em proveito de uma sociedade melhor e mais justa, através de um “referencial”<sup>6</sup>. Nesse sentido, Figari, tal como Hadji (1994, 1995) tinha assinalado, assume que a avaliação coloca em confronto dois tipos de dados: o referido<sup>7</sup> e o referente<sup>8</sup>, tendo em conta a referencialização<sup>9</sup>.

Na procura de uma definição para o conceito de avaliação, constatamos que existe uma parca unanimidade na sua conceptualização. O seu conceito, bem como as práticas relacionadas com os diversos sentidos que tem vindo a assumir (nomeadamente, de avaliação como medida, como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociações), têm sofrido uma evolução ao longo dos tempos (Sanches, 2008).

Assumindo as várias perspetivas propostas pelos diversos autores apresentados, podemos inferir que os *olhares* sobre a avaliação incidem, particularmente, nas

---

<sup>6</sup> Modelo geral preexistente.

<sup>7</sup> Referido (é o aluno, o professor real ...): o que é constatável ou apreensível através do referente. É o conjunto de elementos observáveis considerados representativos do objeto. Aquilo que do objeto é registado através de grelhas de leitura.

<sup>8</sup> Referente (é o aluno, o professor ideal...): conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar. É um modelo que estipula o desejado, o esperado, o ideal. Desempenha um papel instrumental na produção de um juízo de valor.

<sup>9</sup> Que consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações. Pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização (Figari, 1996, p. 52).



transformações conceptuais de que esta temática tem sido alvo ao longo do tempo. Autores como Scriven (1991, 1994), Stake (2006) e Stufflebeam e Shinkfield (2007), sugerem que a avaliação é uma disciplina recente e que possui diversos domínios práticos de aplicação. Scriven (1994), por exemplo, designa de *Big Six* os seguintes domínios da avaliação: *Avaliação de Programas*, de *Pessoal*, de *Desempenho*, de *Produtos*, de *Propostas* e de *Políticas*. O mesmo autor, admite também a existência de uma *Meta-Avaliação* e de uma *Avaliação Intradisciplinar*, assim como, uma *Avaliação do Currículo* ou *Ética Médica*. Nesta linha de pensamento, a avaliação dos professores integra aquilo que Scriven descreve como sendo a *Avaliação de Pessoal*.

No fundo e tal como Fernandes (2008) advoga, a avaliação constitui-se como uma construção social de natureza complexa, que envolve pessoas numa interação em contextos particulares, detentoras de práticas e políticas próprias que envolvem a natureza daquilo que está a ser avaliado com objetivos lógicos e particulares. Assim sendo, o autor advoga que qualquer que seja a perspetiva (teórica ou filosófica), as avaliações atuais dificilmente conseguem contornar questões sociais, políticas e éticas que caracterizam o uso da avaliação, a participação dos diversos atores e seus potenciais utilizadores.

De facto, como “disciplina recente”, é necessário, no dizer de Fernandes (2008), que a mesma possa ser credibilizada e esta credibilização apenas é conseguida através do estabelecimento de ligações necessárias entre todos os domínios práticos, para que os mesmos possam ser articulados e para que possam ser desenvolvidos cenários (conceitos e linguagens) comuns, bem como todo o tipo de mecanismos e de procedimentos característicos do campo científico.

Por contraponto a este pensamento da necessidade de acolher a avaliação como uma disciplina científica, há autores que defendem exatamente o contrário (e.g., Guba & Lincoln, 1989; Scriven, 2003), ancorando-se no pressuposto de que a ciência não pode admitir juízos de valor. Na verdade, a produção científica, qualquer que seja o seu domínio, está sempre associada a alguma forma de avaliação, quer seja na apreciação mais ou menos crítica que se faz da literatura, da investigação existente ou de uma dada abordagem metodológica (Fernandes, 2009).

A questão central que se operacionaliza em torno da definição do conceito de avaliação está associada à complexidade de fundamentar e apoiar cientificamente os seus valores sociais e políticos; no entanto, “dado o seu carácter multifacetado e o seu vasto

campo de atuação, torna-se urgente refletir e compreender o termo, o respetivo significado e a importância da avaliação para melhor constituí-la enquanto ferramenta de análise e instrumento de aplicação” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 4).

### **1.3. Importância da Avaliação do Desempenho: Funções e Propósitos**

Não obstante as ideias anteriormente assinaladas em torno da polissemia do conceito de avaliação, é inquestionável que esta se constitui como uma prática social e um domínio científico indispensável para compreender, caracterizar, divulgar e também melhorar uma série de problemas que revestem as sociedades, em geral, e a qualidade da educação e do ensino, em particular (Fernandes, 2008).

Atualmente, a avaliação do desempenho constitui-se como uma estratégia integrada com vista a proporcionar o sucesso sustentado das organizações. Esta aceção implica, necessariamente, falar da avaliação dos sistemas educativos, dos programas, dos estabelecimentos de ensino, dos professores, dos alunos, bem como da responsabilização e da prestação de contas como meio de redistribuir, com equidade, os recursos na educação (Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2002).

Para dar corpo a esta estratégia integrada, a avaliação do desempenho possui funções e propósitos, nos quais se encontra ancorada para que possa cumprir a finalidade e os efeitos previstos. Diversos autores (Cardinet, 1993; De Ketele, 2010) identificaram, essencialmente, três funções principais da avaliação: (i) *orientação* (que se aproxima da necessidade de uma nova ação que corresponda às necessidades do avaliado), (ii) *regulação* (que se orienta numa perspetiva formativa de desenvolvimento de competências profissionais e facilitadora da aprendizagem) e (iii) *certificação* (que permite tomar decisões sobre as capacidades adquiridas).

De forma mais específica, outros autores (Danielson & McGreal, 2000; Hadji, 1994) assumem que a avaliação dos professores detém, essencialmente, duas funções: uma função *sumativa*, quando se pretende tomar decisões, tendo esta uma natureza mais tradicional e redutora e uma função *formativa*, cujo objetivo é alcançar o desenvolvimento profissional do professor, fornecendo uma base sustentável que confere sentido às tomadas de decisão.

Independentemente do quadro conceptual que determinamos relativamente à função da avaliação, esta assume-se, no olhar de Rosales (1992), a partir da informação e da

valoração que lhe é atribuída, acabando por refletir-se numa função diagnóstica, formativa e sumativa, enfatizando a correspondência entre as suas modalidades e as suas funções. Nesta linha de aceção, a função diagnóstica da avaliação pode ocorrer no início de um processo de formação, com o intuito de assinalar os *gaps* existentes numa determinada área de formação, fortalecendo a tomada de decisão relativamente ao ajustamento dos programas em análise. No entanto, esta função pode ocorrer durante o processo de formação, assumindo um carácter mais formativo. Talvez por isso, autores como Arantes (2004) e Alves (2003) considerem a função diagnóstica como parte integrante da avaliação formativa. Nesse sentido, a função formativa da avaliação decorre no processo de formação, tendo por base a análise do desenvolvimento do processo, cujas decisões são sempre tomadas em função do seu aperfeiçoamento e desenvolvimento. Por fim, a função sumativa da avaliação acontece no final de determinada etapa de formação e os resultados obtidos levam, necessariamente, a uma tomada de decisão, de aprovação ou de repetição, de certificação ou retenção (Arantes, 2004).

Na verdade, uma das aplicações da avaliação remete-nos para a recolha de informação, com vista ao desenvolvimento de um serviço, por forma a garantir a sua qualidade e o seu progresso. Neste âmbito, estamos alicerçados numa avaliação formativa, que confere respostas para a melhoria dos professores e das escolas, pelo que a tónica deve ser colocada na recolha de uma informação abrangente e sequencial que deve estar subjacente à avaliação: (i) recolha de informação sobre componentes e atividades do ensino; (ii) interpretação dessa informação, tendo como referência uma determinada teoria ou esquema conceptual e; (iii) tomada de decisões relacionadas com a melhoria do sistema no seu todo e em cada um dos seus componentes, atendendo à informação recolhida (Rosales, 1992).

É neste sentido que Cronbach (1980, cit. in Rosales, 1992) defende que a avaliação deve remeter-se à obtenção de uma quantidade de informação fidedigna sobre o ensino, para depois ser delegada (a quem de direito) a responsabilidade de julgar o seu valor e empreender as decisões mais adequadas. Assim, a avaliação, na perspetiva deste autor, cinge-se unicamente à simples recolha de dados, pelo que a informação deve ser clara, oportuna, exata, válida e ampla, já que quem vai tomar decisões deve ter um total conhecimento da realidade avaliada.

Em contraponto, autores como Barbier (1990) e Scriven (1991) defendem, para além de uma função de recolha de dados, que a avaliação tem, necessariamente, a função de informação e de juízo de valor. E, nesta perspetiva, Stake (2006) advoga que a própria avaliação tem como principal função fornecer o valor do ensino, incluindo a informação e a construção de juízos de valor sobre os conteúdos avaliados.

As funções da avaliação sustentam os seus propósitos, que se referem às razões pelas quais se inicia a avaliação. Existem, como seria de esperar, muitas formas de se conceptualizar os propósitos subjacentes à avaliação dos professores, que nos remetem quer para as funções docentes, quer para os propósitos gerais da educação (Stronge, 2010).

Na perspetiva de Paquay (2004), podem ser assinalados seis propósitos da avaliação: o controlo administrativo, a gestão de carreira, o desenvolvimento profissional dos professores, a prestação de contas, a qualidade de ensino e a mobilização dos professores nas atividades de produção.

Também Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010) referenciam quatro propósitos da avaliação dos professores: prestação de contas, gestão de carreiras, desenvolvimento pessoal e profissional e melhoria global do sistema de ensino. Estes propósitos, segundo os autores supracitados, apontam para diferentes objetos e destinatários, usos sociais e diversas intenções, exigindo diferentes tipos de informação, de indicadores e de instrumentos de avaliação.

Atendendo às funções da avaliação do desempenho, é importante compreender, tal como assinala Machado (2007, p. 1), se “a avaliação serve um propósito de emancipação, subjectivação e afirmação do sujeito ou, pelo contrário, é um dispositivo de controlo, sujeição e objectivação?”, uma vez que, tal como Clímaco (2005) aduz:

“Não pode deixar de se reconhecer que a avaliação tem uma enorme relação com os interesses políticos, não só porque pode ser um instrumento de acompanhamento e controlo da implementação das políticas, nomeadamente no sistema educativo, mas porque é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas” (p. 70).

Na verdade, assistimos a uma preocupação política<sup>10</sup> que desenvolve uma cultura de avaliação e de prestação de contas. Há também uma necessidade de gerir o sistema educativo mais próximo do local, necessidade essa que alberga uma maior preocupação dos governos e dos organismos internacionais<sup>11</sup>, pelos resultados das aprendizagens, através da realização e da divulgação dos estudos PISA ou do estabelecimento de referenciais para a educação pela União Europeia, como é o caso da Estratégia de Lisboa (Clímaco, 2005) e, mais recentemente, com o “Programa Educação 2015”<sup>12</sup>, apresentado pelo XVIII Governo Constitucional, com o intuito de reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação.

Todavia, não são apenas as razões políticas que nesta temática tomam expressão. Também há razões de ordem económica, de entre as quais se sublinha a diminuição de verbas disponíveis pelos Estados, o que implica uma distribuição de recursos por outros setores. Para além disso, entendemos que a sociedade tem o direito de reclamar os resultados, em consequência dos investimentos progressivos em educação. As próprias razões sociais possuem igualmente o seu peso. Há um maior interesse pelas questões educativas por parte dos diversos setores sociais e, também, pelos órgãos de comunicação social, que trazem para destaque, ao longo de dias seguidos, notícias ou episódios com protagonistas da área da educação. Sob o ponto de vista científico, salientam-se as razões relativas ao número crescente de estudos comparados a nível internacional sobre a qualidade das aprendizagens e das qualificações, assim como uma maior atenção aos contextos escolares por parte dos investigadores que procuram relações diretas entre a qualidade de ensino e os níveis de desempenho dos alunos. Por fim, também aqui se acumulam razões de ordem filosófica, que salientam a necessidade de atribuição de sentido/s à escola face à crise da educação, bem como a determinação pela sociedade, ao nível ideológico, de conceitos científicos dominantes, renovando e reinventando novas perspetivas e abordagens (Santos, 2009).

---

<sup>10</sup> Para Tomás e Costa, a ADD afigura-se não só como *uma questão técnica* mas igualmente como “um processo valorativo e conseqüentemente político” (2011, p. 460).

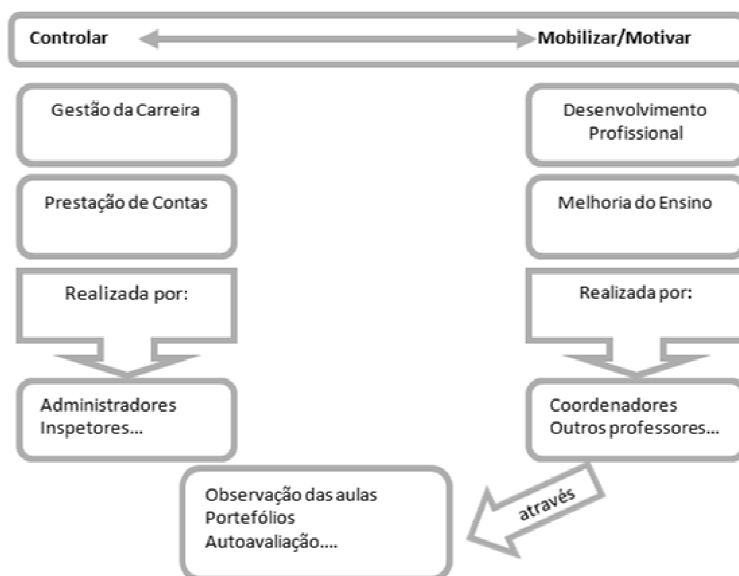
<sup>11</sup> É o caso da OCDE e da Comissão Europeia.

<sup>12</sup> Que se enquadra nos desígnios políticos internacionais, sublinhando que nos próximos dez anos os diversos países envolvidos assumirão programas diversos, como por exemplo o “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação” (com objetivos comuns para os sistemas educativos e de formação europeus numa perspetiva de 2020), o projeto “Metas Educativas 2021” (inserido no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos do qual Portugal é membro), com o objetivo de melhorar a educação nos países ibero-americanos (Ministério da Educação: Programa 2015).

Assistimos, tal como sublinha Machado (2007, p. 52), a um domínio complexo de “jogos múltiplos” ao nível dos interesses sociais, políticos e culturais, que podem ser acolhidos sob a forma de “ideologias”, “modelos” ou “paradigmas”. Por este motivo, o processo de avaliação dos professores encontra-se impregnado mais numa lógica de “diferendos” do que de consensos, já que a avaliação se encontra dilacerada na batalha travada entre os “desejos emancipatórios” e os “dispositivos de controlo”.

Esta dicotomia já tinha sido profusamente tematizada por Barbier (1990), ao referir que a avaliação se construiu à volta de dois polos diferenciados: um polo negativo, que se organiza em torno da repressão, seleção, sanção e controlo e, um polo positivo, que emerge em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização.

É neste sentido que Moreira (2009a) diferencia os propósitos explícitos e implícitos da ADD. Os explícitos referem-se à oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a atividade letiva, dignificar a carreira docente e promover a autoestima dos docentes, motivando-os. O seu propósito implícito, no entanto, serve para a melhoria das estatísticas escolares, através da melhoria dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar face à média europeia e da OCDE, bem como com a redução dos gastos salariais com a educação. E, nesse sentido, a autora sistematiza os dois propósitos que considera serem imputados à ADD, tal como sugere a literatura (cf. Figura 1).



**Figura 1.** Propósitos da Avaliação Docente (adaptado de Moreira, 2009a, p. 249)

A observação da Figura 1 espelha que os dois propósitos subjacentes à ADD lhe conferem alguma ambiguidade, na medida em que, por um lado, existe a necessidade de

controle da ação docente, de uma gestão de carreiras mais apertada e da rígida prestação de contas, tarefas tradicionalmente desempenhadas por elementos exteriores às escolas ou internos, com funções de gestão de administração escolar (Avalos & Assael, 2006; Day, 2001; Fanfani, 2002; Paquay, 2004; Stronge, 2010). Por outro lado, a ADD serve igualmente o propósito de mobilização e de motivação dos professores no sentido de melhoria da sua ação profissional, promovendo, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências, melhorando conseqüentemente o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Na verdade, os propósitos da ADD devem ir ao encontro das suas funções, sobretudo de natureza formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Avalos & Assael, 2006; Duke & Stiggins, 1986; Pavia & Soto, 2006; Simões, 2000; Veloz, 2000). Estas tarefas têm sido tradicionalmente desempenhadas por agentes internos, como sendo os coordenadores de programas e de projetos, de departamentos e, também, os professores com funções de supervisão pedagógica.

Estes dois propósitos tão distantes, embora situados no mesmo contínuo, são necessários, tal como Pacheco e Flores (1999) asseguram: “o certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação no desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional” (p. 177).

Dada a necessidade de se compatibilizar estes dois propósitos, por vezes incompatíveis, é natural que o contexto em que se desenvolvem as avaliações não se afigure como simples e claro, pois constitui-se como um espaço para o exercício do poder (por via do controlo), de mal-entendidos e de diversas estratégias de gestão de recursos humanos, que acabam por condicionar o relacionamento entre todos os atores envolvidos. Por conseguinte, Figari (2007) acrescenta que a cultura de avaliação tem subjacentes “tradições, medos, mal-entendidos e influências que os avaliadores devem enfrentar, inscrevendo-se, ao mesmo tempo, numa visão moderna das práticas de gestão dos recursos humanos nas instituições públicas” (p. 20).

O confronto entre as lógicas de controlo e de emancipação subsiste na prática, verificando-se que a avaliação, enquanto instrumento de controlo (e aqui encontramos a

separação do currículo, a medição subjetiva e a ação normativa), continua a ter um efeito determinante, não só ao nível dos discursos, como também das práticas, colocando em crise a narrativa da emancipação que acaba por ser substituída pela necessidade de “performatividade generalizada” das sociedades atuais, que é vista por Machado (2007) como o “mais recente avatar da narrativa do controlo” (p. 21).

Nesta linha de pensamento, como já referimos, a avaliação de desempenho não é uma tarefa fácil e, por isso, não pode ser tida como uma atividade episódica, pontual e descontinuada, tal como sugere Ruivo (2009). Requer que seja uma atividade continuada, porque importam mais as atividades de reformulação que venham a ser tidas em consideração, do que o simples diagnóstico da situação.

Esta dificuldade em matéria da avaliação dos professores, está visível no pensamento de Posada (2009), quando refere que

“tal vez el mayor inconveniente con que se encuentren quienes promueven la evaluación de los profesores es la vivencia y la percepción que éstos tienen del proceso de evaluación de su actuación educadora como una amenaza. Ante esta realidad, conviene decidir si se actúa a favor o en contra de los profesores cuando se promueve la evaluación de su desempeño como educadores. No cabe duda de que, si se actuase a favor de los profesores, éstos nunca considerarían la evaluación como una amenaza” (p. 87).

Posada (2009, pp.80-81) assinala várias razões para que a avaliação seja acolhida de forma resistente e seja vista como um ato difícil de ser concretizado de forma séria e credível:

- A primeira razão remete-nos para a *incerteza* que se encontra subjacente à dificuldade de objetivar o trabalho docente. Este não possui modos de produção rígidos, como se de uma máquina se tratasse. Por conseguinte, sabe-se também que uma determinada ação pode atingir bons resultados num determinado contexto e momento para um certo grupo de pessoas, podendo ser desastrosa em outros momentos, contextos e grupos de pessoas. É impossível dominar todas as possibilidades de variação da ação educativa e garantir-se o seu êxito com segurança;



- A segunda razão remete-nos para a necessidade de avaliar a ação docente em todo o seu processo, i.e., considerando os antecedentes, o processo de desenvolvimento da ação e as suas consequências/impactes. Por isso, a avaliação dos professores deve ser realizada em função do contexto sociocultural onde a mesma se desenvolve e o clima laboral que se vivencia na instituição, uma vez que a ação do professor é grandemente influenciada pelo contexto sociocultural onde este desempenha a sua atividade e marcadamente condicionada pelas ações de liderança das direções das instituições onde se encontra;
- A terceira e última razão remete-nos para a multidimensionalidade da atividade docente. Neste âmbito, a avaliação de qualquer ação educativa deve focalizar-se, essencialmente, nos aspetos relativos a: *o que avaliar?*, *como?*, *quando?*, *onde?*, *para quê?*, *porquê* e *quem avaliar?*

Fernandes (2008), a este nível, sugere que para além de se atenderem aos dois propósitos anteriormente referenciados (controlo e emancipação), deve ainda ser acrescentada a compreensão das experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social, como é o caso da docência.

#### **1.4. Perspetivas da Avaliação do Desempenho Docente**

Quando nos detemos sobre as perspetivas da avaliação, estamos no campo dos domínios da avaliação (*o que deve ser avaliado e como deve ser avaliado*) e dos intervenientes na avaliação (*quem deve avaliar*) (Danielson & McGreal, 2000; Hadji, 1994; Nevo, 1997; OCDE, 2009c; Paquay, 2004; Scriven, 1991; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Em seguida, abordaremos cada um destes aspetos.

##### **1.4.1. O que deve ser Avaliado?**

A diversidade de conceitos sobre *o que é ser professor e o que é ensinar*, associada à ênfase que é, muitas vezes, colocada em apenas um deles, envolve diferentes objetos a avaliar, justificando, por isso, enfoques distintos, tal como nos diz Simões (2002).

A ADD reconhece, nesse sentido, uma dupla perspetiva: (i) pode assumir-se como um processo burocrático e administrativo, que consome tempo, esforço e dinheiro e com pouca ou nenhuma influência no desempenho, na competência e na eficácia dos professores e; (ii) pode ser um processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e

da qualidade de ensino dos professores, podendo gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. Ao considerarmos estas duas perspectivas, acabamos por compreender que o posicionamento numa ou na outra acaba por condicionar, não só a percepção sobre a avaliação, como também o seu processo de implementação e operacionalização.

Assim sendo, Simões (2002) distingue claramente três objetos da avaliação: (i) a qualidade do professor, i.e., a sua competência (*teacher competency*), que é algo específico que os professores sabem, fazem e acreditam e não o efeito do seu uso nos outros; (ii) a qualidade do ensino, ou seja, o desempenho do professor (*teacher performance*), que se refere ao seu comportamento no trabalho, i.e., ao que ele faz e não ao que pode fazer, dependendo este da sua competência, do contexto em que trabalha e da habilidade para aplicar as suas competências a qualquer momento; (iii) o professor ou o seu ensino, tendo como referência os resultados dos alunos, ou seja, a eficácia do professor (*teacher effectiveness*), o impacto que o seu desempenho tem na aprendizagem dos alunos.

Também Posada (2009, pp. 81-82) questiona o que deve realmente ser avaliado nos professores: (i) se o *saber* dos professores, i.e., o seu conhecimento sobre a matéria, o conhecimento dos processos de aprendizagem individual ou coletivo, o conhecimento das características psico-evolutivas e o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal (ZPD) dos seus alunos, o seu conhecimento ao nível da planificação, da gestão da aula, o seu conhecimento sobre técnicas de otimização da aprendizagem, necessidades educativas especiais dos seus alunos, etc.; (ii) se o *saber-fazer*, i.e., o seu conhecimento pedagógico sobre a forma como os seus alunos aprendem e como desenvolvem as suas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, a sua capacidade para comunicar, o domínio e aplicação de métodos pedagógicos adequados a cada momento, fornecimento de explicações oportunas, adequação de perguntas nos momentos certos, sequenciar convenientemente as tarefas, oferecer *feedback* aos alunos para prosseguirem na aprendizagem, utilizar os materiais necessários que permitam a aplicação prática do conhecimento assimilado, etc.; (iii) se o *saber-estar*, i.e., o conjunto de atitudes que suportam emocionalmente a sua atuação educativa, a sua competência para fazer com que a aprendizagem seja motivadora para os alunos, motivá-los, servir de modelo que promova o crescimento pessoal e profissional dos seus alunos sem exceção, entre outros.

O mesmo autor (2009, p. 83) sublinha ainda que, face aos constrangimentos vivenciados pelos professores, hoje em dia, a ADD deveria ainda incluir outros focos de análise, nomeadamente, sobre o *querer fazer* e o *poder fazer*. Estes dois aspetos são fundamentais para se entender que, muitas vezes, os professores querem fazer, mas não o podem fazer já que existem inúmeras limitações ao desenvolvimento da sua atividade. Se o processo de avaliação dos professores recai sobre a avaliação das competências, estas podem não ser observáveis por causa destas duas limitações, o que acaba por condicionar todo o processo avaliativo.

Envolto nesta preocupação de avaliar, Glatthorn (1998) realizou diversas análises a estudos sobre a ADD, tendo encontrado cinco fatores que devem constituir-se como focos principais de avaliação: (i) a qualidade da instrução, nomeadamente, aquela que desenvolve as capacidades técnicas, cognitivas, emocionais e sociais dos alunos; (ii) a qualidade do currículo, incluindo objetivos específicos, a implementação de um currículo bem coordenado e a sua vinculação com a avaliação preconizada; (iii) a qualidade e a quantidade dos recursos de instrução utilizados, incluindo o tempo atribuído a um assunto, o tempo potencial para a aprendizagem, o *feedback* e outros materiais utilizados para conceder apoio ao ensino; (iv) o clima vivenciado dentro da sala de aula e dentro da própria escola, especialmente se o clima for orientado para a aprendizagem e para a motivação e; (v) a qualidade das relações da escola com os pais e com a comunidade, particularmente se essas relações favorecem o ambiente, o interesse e o prestígio da escola, para além das suas portas.

A questão sobre *o que deve ser avaliado* encontra-se condicionada pela própria perspectiva do que é *ser professor*, reforçando indubitavelmente, as duas lógicas de ação em campo: a prestação de contas e o desenvolvimento profissional e organizacional. É, nesta perspectiva da funcionalidade da avaliação que Curado (2000) afirma que a problemática surge pelo facto dos sistemas convencionais tenderem a centrar-se apenas no primeiro aspeto (prestação de contas), o que acaba por desvirtuar o verdadeiro propósito da avaliação. Por esse motivo, Curado sublinha que é preciso criar uma zona de conforto neste processo, dando segurança aos professores sobre a qualidade das suas práticas e à comunidade sobre a qualidade das escolas, facultar informação para a formação de professores e o aperfeiçoamento das suas práticas.

Na verdade, foi somente em meados da década de oitenta que surgiu uma corrente de investigação em educação que defendia que os professores eram pessoas, detentores de uma história de vida individual e com necessidades de desenvolvimento também particulares, em função da sua idade e do contexto histórico, cultural e organizacional onde se inseriam (Curado, 2000). Nesta perspetiva, a avaliação do desempenho, que implica a reflexão do professor em ação, seria um elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

Presentemente e em plena época de responsabilização, a avaliação deve centrar-se, indiscutivelmente, no desempenho quer das pessoas quer das organizações (Bolívar, 2008a, b, 2012) e ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma. De acordo com Clímaco (2005),

“uma perspectiva de escola como «organização que aprende» concebe a avaliação de um modo bem diferente, vendo-a como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida, de modo a saber como introduzir as correcções necessárias, planear o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas” (p. 179).

Por conseguinte, só faz sentido perspetivar a avaliação como um processo de aprendizagem e como uma potencial estratégia de desenvolvimento, o que se encontra bem patente na opinião de Isilda Afonso (2009), quando refere que a avaliação do desempenho se constitui como um processo dinâmico de avaliação profissional, recorrendo à observação do desempenho dos professores nas suas funções, nos seus relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, dentro de um determinado período de tempo e contexto. Trata-se, na perspetiva desta autora, de um processo pelo qual a organização mede a eficácia do desempenho dos seus colaboradores.

De facto, cada vez mais as sociedades atuais exigem da escola e dos professores conhecimentos e competências<sup>13</sup> atualizadas, para que se possam adaptar às novas e

---

<sup>13</sup> Este conceito integra “o conhecimento, as habilidades, as capacidades e atitudes que são observáveis, realísticas e seleccionadas, de forma holística, tendo em vista a aquisição de saberes, num nível apropriado,

constantes mudanças (Mendonça, 2007), congregando os aspetos cognitivos, afetivos e relacionais, sendo o desenvolvimento profissional dos professores uma encruzilhada de caminhos e práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. Pelo facto de o sistema de ADD assentar numa diversidade de domínios e no sentido de se harmonizar o entendimento sobre os elementos de referência da avaliação dos professores, o Ministério da Educação procedeu à publicação dos padrões de desempenho, através do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que se apresenta no Quadro 2.

## Quadro 2

### *Dimensões e Domínios dos Padrões de Desempenho dos Professores*

<b>Dimensões</b>	<b>Domínios</b>
<b>Vertente profissional, social e ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</li> <li>▪ Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</li> <li>▪ Compromisso com o grupo de pares e com a escola</li> </ul>
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparação e organização das atividades letivas</li> <li>▪ Realização de atividades letivas</li> <li>▪ Relação pedagógica com os alunos</li> <li>▪ Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</li> </ul>
<b>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades</li> <li>▪ Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e de gestão</li> <li>▪ Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</li> </ul>
<b>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação contínua e desenvolvimento profissional</li> </ul>

Fonte: Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Os padrões de desempenho dos professores estão definidos em quatro dimensões de avaliação, que se assumem como vertentes que caracterizam a ação profissional do professor, os domínios e indicadores, que operacionalizam as dimensões em planos mais restritos, e os níveis e descritores, que descrevem, pormenorizadamente, o desempenho docente, clarificando o que deve ser avaliado.

Face ao exposto, *como é que se deve avaliar?*

Murillo Torrecilla (2006), num estudo realizado, afirma que há procedimentos que são comumente utilizados que podem constituir-se como instrumentos fundamentais na

---

contribuindo para o sucesso individual e coletivo, o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo” (Isilda Afonso, 2009, p. 40).

recolha de informações para o processo de avaliação de desempenho. Destes, destaca: a observação de aula, entrevistas e/ou questionários destinados aos professores, a apresentação de um relatório sobre a sua atividade na escola, questionários aos estudantes e aos seus familiares, testes padronizados, portefólios, testes de desempenho para os alunos, bem como diferentes procedimentos de autoavaliação. Tal como o autor afirma, há limitações técnicas claras, decorrentes da utilização de um único procedimento para a obtenção de um panorama abrangente e objetivo do trabalho de um docente. Em todo o caso, independentemente da metodologia, os procedimentos de avaliação terão sempre um impacto e consequências na avaliação. Assim sendo, numa avaliação sumativa, com consequências sobre o salário ou promoção de professores, espera-se que o procedimento seja claro, objetivo e uniforme para todos, para que possa haver igualdade de oportunidades de se obterem as melhores pontuações e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção e/ou aumento salarial.

Mathers, Olivia e Laine (2008), dentro da panóplia de instrumentos existentes, destacam os Planos de Aulas, a Observação de Aulas, o Portefólio e a Autoavaliação. Murillo Torrecilla (2006) acrescenta outros instrumentos que podem ser utilizados na avaliação dos professores, como os testes de desempenho dos alunos, entrevistas e questionários aos alunos e às suas famílias, exames e provas estandardizadas.

Posada (2009, pp.83-85) refere que a questão de *como avaliar* encerra três grandes problemas: (a) o problema dos métodos; (b) o problema técnico e; (c) o problema da avaliação da eficácia da ação educativa dos professores. No âmbito do problema dos métodos, algumas questões são colocadas e fazem referência à impossibilidade de se avaliarem todos os professores da mesma forma, aos critérios que presidem às escolhas dos métodos de avaliação, à utilização ou não de provas estandardizadas e ao facto do rendimento dos alunos se constituir numa ação mais eficaz e válida na avaliação de desempenho dos professores. No que toca ao problema técnico, Posada (2009) levanta algumas questões relacionadas com a validade da avaliação, a sua fiabilidade e ao uso de diferentes instrumentos na avaliação, que dificultam a extração de conclusões válidas, dada a multiplicidade de características socioculturais, circunstâncias de lugar e de tempo, bem como questões relacionadas com a capacidade discriminativa dos instrumentos utilizados. Por fim, o mesmo autor refere-se aos problemas de avaliação da eficácia da ação educativa,

na medida em que há alguma dificuldade em se averiguar o impacto das diversas atividades dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Também Figari (2007) refere que existem alguns riscos que envolvem a avaliação dos professores, agrupando-os em três categorias: (i) *sociais* – que decorrem da indução, no grupo social que se avalia, do sentimento de que se está fechado numa organização social, regida por modelos de avaliação que foram privilegiados e, também, o facto de se difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática da avaliação, já que os instrumentos de avaliação que são utilizados nacional e internacionalmente apresentam um carácter estatístico ou quantitativo; (ii) *individuais* – que se referem aos sentimentos dos avaliados; o facto da pessoa avaliada não ser convenientemente considerada pode ser um foco de desmotivação, nomeadamente quando são utilizados na avaliação instrumentos de carácter estandardizado em que as histórias de vida não são tidas em consideração; por outro lado, a avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio, da iniciativa, da criatividade e da motivação para inovar; (iii) e *relacionais* – que se referem aos potenciais conflitos e constrangimentos que operam entre os avaliadores e avaliados, já que a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado, induz, por si só, uma situação de conflito latente; esta situação torna-se mais sensível em contexto educativo, pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação; por outro lado, há ainda o risco da acumulação de possíveis sentimentos de injustiça, de rancores e de inveja (pp. 22-23).

Conclui-se que ainda existem muitas questões sem resposta quando abordamos a temática da avaliação dos professores em geral e, mais em concreto, sobre *o que deve ser avaliado e como*. Os métodos de avaliação são instrumentos importantes e, por isso, devem ser reconhecidos pelo próprio sistema educativo, que deverá focalizar-se na sua valorização, em função daquilo que pretende que seja valorizado ou recompensado. Alves e Machado (2010a, p. 8) referem que, para tentar ultrapassar os problemas inerentes aos dispositivos de ADD, não se pode escamotear as questões que apontam para o sentido “do ato de avaliar um professor”. Os autores sugerem que, em primeiro lugar, se devem questionar “as lógicas de regulação da atividade docente e da construção da sua profissionalidade”. Em seguida, é preciso analisar e discutir o modo como a avaliação pode constituir um “projeto emancipatório”, pessoal, profissional, social, científico, etc., de modo a superar as dicotomias existentes, através de uma estratégia que promova o meio-

termo entre a identidade e a alteridade, entre o sujeito e o objeto, entre a autoavaliação e a heteroavaliação, etc. Por fim, a avaliação de desempenho deve ser situada num projeto de identidade profissional, marcado por contextos de partilhas, sociabilidades e reconhecimentos, nos quais avaliar deverá ser sinónimo de “ser sujeito e não sujeitar-se”<sup>14</sup>.

Por fim, importa referir que, tal como Middlewood e Cardno (2001) acreditam, a gestão eficaz de um sistema de ADD deve equacionar questões fundamentais que se prendem com a recolha de dados, a sua quantidade e qualidade. Independentemente dos procedimentos, métodos e instrumentos utilizados nessa recolha, os autores defendem que deve ser um processo aberto e transparente entre os intervenientes. Para além disso, ressalta igualmente a necessidade de uma relação próxima entre avaliador e avaliado, o que constitui um outro ponto fundamental no processo, que abordaremos em seguida.

#### **1.4.2. Quem deve Avaliar?**

A polarização em torno de *quem deve avaliar* emerge segundo dois pontos de vista essenciais: (i) a avaliação dos professores deve ser preconizada por agentes internos e/ou (ii) por agentes externos.

Pela revisão bibliográfica realizada, constatamos que existem dois modelos distintos que se reportam ao agente da avaliação: os modelos internalistas e os modelos externalistas (Machado, 2007, 2009, 2013; Rodrigues, 2006; Terrasêca, 2002).

Os modelos internalistas são modelos ancorados num paradigma subjetivista da avaliação; constituem-se por avaliadores internos com participação direta no contexto; possuem referenciais de avaliação particularizados e adequados aos contextos, decorrentes de processos de negociação internos; e os seus métodos e instrumentos são diversos, valorizando os processos e seguindo uma lógica reguladora (Machado, 2009; Rodrigues, 2006).

Estes modelos possuem como concordâncias a crítica, os procedimentos, os juízos e as negociações, socorrendo-se de uma metodologia que se baseia na revisão crítica, em entrevistas e na observação. Os modelos que aqui se inserem resultam na melhoria de normas, na aceitação e na compreensão. Estes modelos diferem dos externalistas, pelo

---

<sup>14</sup> Machado (2007) questiona: “Avaliar é ser sujeito ou é sujeitar-se?”, referindo que esta pergunta encerrava, de um modo sucinto, a problemática central do seu estudo: “a avaliação serve um propósito de emancipação, subjectivação e afirmação do sujeito ou, pelo contrário, é um dispositivo de controlo, sujeição e *objectivação*?” (p. 1). Esta problemática da dicotomia avaliativa de emancipação versus controlo, continua a ser amplamente debatida (Alves & Machado, 2008, 2010; Machado, 2013).



facto de “reivindicarem a sua validade com base na experiência e não no método científico” (Terrasêca, 2002, p. 254). Nestes modelos questiona-se o produto da avaliação, a melhoria da opinião pública, as opiniões e os argumentos sobre o programa. Este tipo de modelos visa a descrição ou mesmo a transformação, pelo que se voltam para o processo de avaliação, sendo que a tomada de decisões é feita por contrato, já que o avaliador tem uma postura de cooperação com o seu objeto de avaliação (i.e., indivíduos, centros, instituições). Neste caso “a avaliação consiste na compreensão e valoração dos processos e resultados de um programa educativo, procurando captar a sua singularidade e proporcionar informações para melhorar a prática” (p. 257).

Várias vezes se tem afirmado que a avaliação entre pares, na lógica da avaliação internalista para progressão na carreira, pode ser perversa (e.g., Caetano, 2008; Curado, 2006; Fernandes, 2008). Apesar disso, a avaliação feita pelos pares tem sido considerada, na literatura, como sendo possuidora de um conjunto de potencialidades que não podem ser desprezadas (e.g., Curado 2002, p.296). São os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas. Nevo (2002) afirma que um avaliador interno está, em princípio, mais familiarizado com o contexto onde a avaliação decorre, pelo que se mostra como menos ameaçador para quem está a ser avaliado e, também, pelo facto de permanecer no local da avaliação, constituindo-se como uma condição facilitadora da implementação das recomendações que foram efetuadas.

Os avaliadores internos são, normalmente, os diretores das escolas e os próprios professores. Em alguns sistemas de avaliação, os dirigentes escolares assumem, na íntegra, a avaliação dos docentes (OCDE, 2009c; Simões, 2000). Neste sentido, a avaliação pelos pares (frequentemente mais experientes e detentores de mais responsabilidades) é um procedimento verificável nos sistemas de avaliação implementados em alguns países (OCDE, 2009c).

O que acontece é que, na maioria das escolas, às funções até então atribuídas aos professores, acresce um novo e exigente papel no processo de ADD, com implicações nas relações entre pares e na dinâmica das escolas. Caetano (2008) sustenta que a avaliação de desempenho constituiu certamente um dos fenómenos que “maior perturbação” introduziu no funcionamento de qualquer organização” (p. 7). Por conseguinte, tal como assinala Fernandes (2008), a falta de crença e confiança mútua que se criou entre os professores, ao

que se acrescenta um aumento progressivo de conflitualidade entre eles, acaba por minar o processo avaliativo que se opera entre os avaliadores e avaliados.

Também os professores avaliadores estão no cerne de toda a problemática, na medida em que os professores avaliados têm a ideia de que a preparação dos colegas que estão incumbidos da avaliação é fraca, decorrente da baixa qualidade de formação proporcionada pelas instituições e preparações desajustadas da realidade. Esta consciência, que é de todos, acaba por descredibilizar todo o processo avaliativo (Fernandes, 2008).

Sem dúvida que as pessoas que intervêm na avaliação são uma parte muito importante no processo, sendo que a aceitação do sistema de ADD é influenciada pelas perceções que os docentes têm dos avaliadores. De acordo com Curado (2000, p. 64), “a credibilização do sistema de avaliação de desempenho docente passa, em grande medida, pela credibilização dos respectivos avaliadores”. Neste sentido, Nevo (1997) diz que os avaliadores necessitam de formação e de capacidades em vários campos de conhecimentos técnicos, entre eles os seguintes: compreender o contexto social, organizativo e pessoal da avaliação; compreender as características específicas do objeto de avaliação; possuir destrezas técnicas em métodos de investigação e possuir destreza em relações humanas.

Os modelos externalistas, por sua vez, são sustentados num paradigma objetivista da avaliação; são mais permissivos a um controlo por parte da administração, já que esta pode fazer uma vigilância do sistema; os avaliadores são externos à instituição e vistos como peritos com legitimidade hierárquica; os referenciais de avaliação são tendencialmente universais, utilizados em todos os contextos e; os métodos e instrumentos são uniformes, valorizando mais uma lógica sumativa (Machado, 2009; Rodrigues, 2006).

Nestes modelos, como a finalidade é a análise do produto (efeito), os indivíduos são avaliados por um avaliador externo cuja decisão se baseia na autoridade. Estes modelos partilham uma conceção técnica de avaliação, dirigida para a tomada de decisões e onde o avaliador, quase sempre externo, se socorre de instrumentos objetivos, reproduzíveis e verificáveis, suscetíveis de tratamento estatístico, fornecendo uma informação que pode ser considerada cientificamente exata (Terrasêca, 2002).

Ambos os modelos possuem vantagens e desvantagens. Assim, no que tange às vantagens dos modelos internalistas, verifica-se que há uma maior promoção da participação e da negociação das escolas e dos agentes; são modelos com maior legitimidade profissional, que acentuam uma função reguladora e sobretudo

autorreguladora da avaliação; conferem uma maior capacidade de resposta às atuais exigências e; proporcionam uma maior equidade e justiça em termos avaliativos (Barroso, 2006; Figari, 1996; Hutmacher, 1992; Machado, 2009; Santos, 2009).

As suas principais desvantagens remetem-nos para o facto de serem modelos que geram entropia, angústia e mesmo bloqueios ao nível do processo decisional; apresentam grandes dificuldades para servir, ao mesmo tempo, como instrumento de “gestão de carreiras” com base em critérios meritocráticos e de “seleção dos melhores”; suscitam uma complexidade de procedimentos e uma diversidade de atores; tornam a avaliação num fim em si mesmo e possuem fraca legitimidade burocrática, já que legitimam o particularismo (Barroso, 2006; Figari, 1996; Hutmacher, 1992; Machado, 2009; Santos, 2009).

Os modelos externalistas apresentam, aparentemente, uma maior eficácia no processo avaliativo; inibem as dúvidas relativamente ao poder hierárquico e técnico dos avaliadores, bem como em relação aos instrumentos e referenciais que são utilizados; e são modelos que possibilitam uma justiça igualitária, já que todos são tratados da mesma forma (Barroso, 2006; Figari, 1996; Hutmacher, 1992; Machado, 2009; Santos, 2009).

As suas principais desvantagens recaem sobre o facto de possuírem uma fraca sensibilidade à contingência dos contextos, já que há uma ausência de participação dos avaliados nos processos de negociação e de construção do processo avaliativo e desenrolam-se sob uma lógica mecanicista e tecnocrática da realidade a avaliar, baseando-se nos pressupostos de um determinismo social, segundo o qual as mesmas causas produzem necessariamente os mesmos efeitos (Barroso, 2006; Figari, 1996; Hutmacher, 1992; Machado, 2009; Santos, 2009).

Atendendo às vantagens e desvantagens de cada um destes modelos, assiste-se, hoje em dia, a uma presença conjunta de avaliadores externos e internos, como opção instituída em certos sistemas de avaliação. Stronge (2010) considera a existência de mais do que um avaliador, um fator relevante na concretização da ADD. Esta opção é, no entanto, mais dispendiosa e nem sempre é bem acolhida por parte dos avaliadores, embora seja vista como detentora de uma maior consistência e rigor na avaliação efetuada pelos avaliadores externos (Simões, 2000).

Nesta linha de pensamento, os dois modelos são necessários, uma vez que desempenham funções relevantes na vida das escolas, dos professores e dos sistemas educativos, tal como referencia Nevo (2002).

A avaliação preconizada pelos alunos e encarregados de educação, através de inquéritos de recolha de opinião, é raramente utilizada nos sistemas de ADD em vigor, verificando-se uma maior frequência quando as escolas são o alvo de avaliação (OCDE, 2009c).

Sem dúvida que o processo de ADD tem suscitado um conjunto de questões teóricas e práticas que se relacionam com a sua concretização. Trata-se de um processo difícil de conceber e também de ser colocado em prática. É uma complexa construção social já que inclui uma diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, uma diversidade de visões do ensino, da escola, da educação ou da sociedade onde se enquadram (Serpa, 2010).

Há uma clara consciência de que os processos de avaliação dos professores, os seus resultados e conseqüências dependem de um leque alargado de elementos de influência, que incluem os de natureza organizacional, política, ética, pedagógica e mesmo técnica. Estes elementos influenciadores interagem de forma mais ou menos complexa (Fernandes, 2008).

Por outro lado, tal como Sanches (2008) afirma, a ADD tende a ocupar uma parte substantiva do tempo e da energia dos responsáveis pela gestão das escolas e dos agrupamentos, dos avaliadores e dos avaliados, em prejuízo de tarefas normais de gestão pedagógica, cultural e administrativa. Um dos perigos que reveste uma perspectiva meramente diacrónica da avaliação é o facto de criar a ilusão de que o presente se vai construindo a partir do passado, como se as diversas concepções, perspectivas e modelos se sucedessem e substituíssem, num processo do tipo geracional. Não se trata de negar a densidade e a ancoragem histórica da avaliação, mas enaltecer a ideia de que uma concepção sobre a avaliação pode ter um efeito de permanência e de influência, para além do contexto em que surgiu (Bento, 2009).

Neste sentido, uma perspectiva sincrónica, baseada na ideia do confronto dialógico de modelos (Bonniol & Vial, 2001; Colás Bravo & Rebollo Catalán, 1993; Madaus & Kellaghan, 2000; Santos & Pinto, 2006), ideologias (Scriven, 2000) ou paradigmas (Rodrigues, 2007), permite esbater as tensões que, explícita ou implicitamente, existem hoje no campo da avaliação, pondo em causa a ideologia do consenso que a linearidade histórica pode suscitar.

Assim, não podemos esquecer que a avaliação se encontra intimamente ligada com questões estruturais das políticas públicas em geral e dos sistemas educativos em particular. Tal como Ventura (2006) refere, a avaliação encontra-se relacionada com a “transformação de ordem normativa na administração pública, transformação das funções de enquadramento do trabalho docente, evolução da regulação dos sistemas educativo” (p. 209), pelo que, em seguida, abordaremos a evolução dos dispositivos legais em matéria da avaliação dos professores.

### **1.5. Avaliação do Desempenho Docente em Portugal**

Realizado o percurso sobre as funções, os propósitos, os domínios e os intervenientes do processo avaliativo, importa agora contextualizá-los num percurso histórico-legislativo no nosso País, com o intuito de compreender o modo como ocorreu e se afigura.

Em Portugal, as últimas três décadas foram marcadas por condicionalismos de origem nacional e internacional nos planos político e económico, que reforçaram, de alguma forma, a necessidade de um ajustamento do sistema educativo português. Destes condicionalismos, destacamos a internacionalização das relações políticas e económicas, com a tendência para a globalização da economia e a criação de espaços económicos; as alterações visíveis na estrutura do setor produtivo, com a terciarização e a passagem a uma economia de serviços; o aumento do desemprego nos países em vias de desenvolvimento e países desenvolvidos; a exigência de níveis habilitacionais mais altos na sociedade e a tendência para um consumismo crescente e para a diminuição da poupança (cf. Raposo, 1997, p. 205).

As medidas decorrentes das políticas educativas nacionais têm-se encontrado subjugadas e sustentadas pelas políticas e modelos organizacionais internacionais e, tal como Joaquim Azevedo (2007) aduz:

“Os processos nacionais de reforma educativa são, em geral, processos de aproximação, e não de distanciamento, às características e às virtualidades da instituição educativa da sociedade mundial. Estes processos são conflituosos e traduzem-se normalmente pela dominação de um mesmo e ‘universal’ modelo de escolaridade: sistemas escolares gerais, selectivos, normalizados,

profissionalizados, controlados pelo Estado, hierarquizados em níveis, diplomas e certificados” (p. 31).

Por conseguinte, e seguindo o pensamento de Justino (2010), a política educativa nacional “muito pouco consegue fugir aos padrões internacionais” (p. 33) e aos modelos organizacionais implementados em outros países (OCDE, 2009a, b, c).

Assim sendo, entendemos que a conjuntura das políticas globais (nacionais e internacionais) teve um considerável impacto nas políticas educativas, criando uma obsessão estatística pelos resultados de qualidade e de sucesso que têm conduzido a uma proliferação legislativa de reformas constantes no sistema educativo português, fazendo emergir novos modos de regulação da prática docente.

Na verdade, a mudança nas escolas e nos professores não se opera em função de um decreto. Quando as escolas assumem os seus próprios destinos e se comprometem com a comunidade educativa, são capazes de romper com a rigidez e com a lógica burocratizada que está, muitas vezes, na génese dos insucessos e no descrédito das políticas legisladas.

Neste sentido, consideramos importante realizar uma análise diacrónica sobre a história da ADD em Portugal, para que as finalidades do modelo atual possam ser compreendidas. É compreendendo o passado e aquilo que o fez emergir, que podemos compreender o presente e, conseqüentemente, mapear o futuro da ADD.

### **1.5.1. Retrospectiva Histórica da Avaliação dos Professores**

Lançando um olhar retrospectivo sobre a história da avaliação dos professores, Aguiar (2011) advoga que os primórdios da ADD emergem do Estado Novo<sup>15</sup>. Com a extinção da monarquia em 1910, reconheceu-se um significativo progresso de alterações no plano de formação e de avaliação dos professores, “com a criação de duas Escolas Normais Superiores anexas à Faculdade de Letras e Ciências de Lisboa e Coimbra, através do Decreto de 29 de maio de 1911, onde foram especificados os princípios fundamentais para a formação do candidato a docente”. Em 1921 surge a Reforma do Ensino Secundário que aportou poucas ou nenhuma alteração à legislação vigente. Com a ditadura militar, em

---

<sup>15</sup> Trata-se do regime que vigorou no país entre 1933 e 1974. O Estado Novo português muitas vezes é chamado de Salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, que ocupou a chefia do governo durante a maior parte desse período.

1926, “surgem os primeiros indícios da avaliação dos professores”, através das medidas introduzidas por Salazar (pp. 23-24).

No período anterior a 1901, "poucos eram os registos na legislação portuguesa relativamente à avaliação de professores" (Aguiar, 2011, p. 25). Teodoro (1994) refere que a profissionalização docente reconhece as suas medidas no tempo de Marquês de Pombal, nomeadamente, com a Reforma de 1759, que estipulava "a obrigatoriedade de uma licença de professor, passada pelo Estado, após um exame de capacidade", condição necessária para ensinar nas escolas públicas (p. 29). Entre essa altura e até 1901, o sistema educativo foi tendo momentos calmos de evolução, "com as principais reformas a estarem diretamente ligadas à criação e difusão das escolas normais, o que ocorreu entre 1816 e 1901" (Aguiar, 2011, p. 25).

Com o objetivo de manter os princípios e ideais republicanos (Carvalho, 2001), foi publicada a Lei n.º 410, de 9 de setembro de 1915, na qual o Ministério de Instrução Pública detinha um controlo rígido sobre os professores, aconselhando as reitorias a preconizarem uma vigilância apertada sobre a ideologia política dos seus funcionários, com especial ênfase para os professores.

Tal como nos diz Carvalho (2001), a ligação intrínseca entre a avaliação dos professores e os ideais republicanos encontra-se espelhada nesta Lei, pelo que não podia ser provida de cargos nos estabelecimentos de ensino, seja qual fosse o ramo de instrução, nem ser inscrita no professorado livre, qualquer pessoa que não tivesse provado “por atos e factos a sua franca adesão às instituições republicanas” (cf. Aguiar, 2011, p. 27).

Em maio de 1926, a Primeira República sofre um golpe militar que aportou um fim a toda a instabilidade política vivenciada no primeiro governo republicano em Portugal. Com este golpe, emerge a figura de Salazar que tem uma passagem fugaz enquanto Ministro das Finanças e, posteriormente, como Presidente do Ministério e que “viria a dar um contributo decisivo para a história da educação em Portugal” (Aguiar, 2011, p. 27).

É com o professor Oliveira Salazar e com Cordeiro Ramos, na pasta da Instrução Pública, que emergem os primeiros sinais para a implementação de um processo de avaliação de desempenho, tal como se encontra preconizado na Circular de 24 de abril de 1931. Esta circular instituiu um plano de avaliação de professores, convidando os mesmos a expor por escrito as suas opiniões sobre o projecto de “boletim de classificação dos serviços docentes”, enumerando cinco itens sobre os quais se deveria realizar a avaliação:

(i) a identificação, que “versa aspectos gerais”, deve ser preenchida pelo chefe da secretaria; (ii) a responsabilidade do professor diz respeito à situação e classificação geral das turmas entregues ao docente, planificação letiva e relatório das atividades desenvolvidas; (iii) dados mais significativos do *curriculum vitae* do professor; (iv) apreciação global do desempenho, a ser preenchida pelo diretor de classe, através da análise do livro de ponto, das fichas de trabalho, dos instrumentos de avaliação, da assiduidade e pontualidade, dos cadernos diários e das próprias aulas, estando prevista a assistência de aulas; (v) parecer final da competência do Reitor, que deveria versar sobre: exame do livro de ponto, dos cadernos diários dos alunos, assistência às aulas, participação em reuniões do conselho escolar, assiduidade, pontualidade, zelo e confirmação dos restantes elementos acima referidos (cf. Pacheco & Flores, 1999, p. 183).

Em abril de 1932 foi publicada a Circular n.º 367<sup>16</sup>, que suspende a Circular anterior, dadas as subjetividades interpretativas dos critérios de avaliação. Essa subjetividade surge pelo facto de os professores confundirem a avaliação dos seus colegas com a avaliação do estabelecimento de ensino onde lecionavam, o que aportou uma falta de imparcialidade de alguns Reitores, para os quais os professores eram todos *Muito Bons* ou *Bons* (cf. *ibidem*).

Para Pacheco e Flores (1999), a reforma educativa de 1947 introduz “um complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção, manual e avaliação nacional” (*Ibidem*). A 17 de setembro de 1947, é promulgado o Decreto-Lei n.º 36507 que consagra a Reforma do Ensino Liceal (Estatuto do Ensino Liceal), reforçando-se a ação repressiva do Estado. Como é justificado no Preâmbulo deste Decreto-Lei, a avaliação do professor “surge umbilicalmente associada à inspecção, pois sem este organismo não dispõe o Ministério de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos” (Pacheco & Flores, p. 184).

O modelo de gestão dos estabelecimentos do ensino liceal instituído por este Decreto assentava numa direção constituída por um Reitor, um Vice-Reitor e um Secretário; um Conselho Escolar e um Conselho Disciplinar, que prestavam assistência ao Reitor; um

---

<sup>16</sup> Nesta Circular pode ler-se o seguinte:“(…) trata-se de uma experiência, que se faz pela primeira vez, e – como aliás, até certo ponto, é natural – divergem muito os critérios segundo os quais, nos diversos liceus, são apreciados os serviços docentes. Para alguns reitores, são muito bons todos ou *quasi* todos do seu liceu; para outros são todos bons; raros são os que estabelecem diferenças, dentro do liceu, de professor para professor – diversidade de critérios e de atitudes que, a aceitar-se, conduziria a flagrantes injustiças, tanto mais graves quanto é certo que a lei estabelece sanções, diferentes conforme a nota de serviço, que for atribuída a cada professor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 183).



Conselho Administrativo de que faziam parte o Vice-Reitor, um Diretor de Ciclo, o Secretário e o Chefe da Secretaria. Os órgãos de gestão eram nomeados pelo Ministério, para que pudesse ser assegurado o controlo político-ideológico das escolas. O Reitor era a figura que assegurava a autoridade da escola.

A Reforma do Ensino Secundário, realizada pelo Ministro da Educação Nacional Pires de Lima em 1947, concedeu particular enfoque às Escolas Técnicas, sendo que estas e os liceus iriam manter essa estrutura organizativa estável até 1974. A Reforma Educativa preconizada pelo Ministro Pires de Lima vê os seus intuitos concretizados com a publicação da Circular n.º 1440, de 14 de novembro de 1947, que estabeleceu os princípios básicos da avaliação de professores, através da aplicação dos boletins de inquérito aos professores (cf. Aguiar, 2011, p. 24).

Porém e tal como aduz Aguiar (2011), estes boletins apenas cumpriram a função de manutenção e de perpetuação dos ideais de Salazar, do Estado Novo e do seu regime autoritário. Nesta altura, a avaliação dos desempenhos docentes era realizada pela inspeção, que tinha como função “assistir a aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos, e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino” (Decreto-Lei n.º 36507/1947, art.º 148<sup>17</sup>, in Pacheco & Flores, 1999, p. 184).

Podemos acrescentar, na esteira de Pacheco (2009) e de Pacheco e Flores (1999), que, durante décadas, eram os Reitores que faziam a avaliação dos professores. A partir da década de quarenta do século passado, estes passaram a ser auxiliados pela inspeção, com as funções descritas no art.º 148 do Decreto-Lei n.º 36507/1947.

Naquela época, os professores eram avaliados mediante vários critérios: rendimento do ensino, intervenção em trabalhos extracurriculares, assiduidade e pontualidade e ainda, pela intenção de se aperfeiçoarem e melhorarem continuamente as suas competências educativas e pedagógicas. Estas atividades deveriam ser monitorizadas pelos inspetores, mas, na prática, o que se verificava é que eram os Reitores que realizavam esta avaliação, pelo facto de os inspetores não conseguirem efetuar, de forma eficaz, a avaliação das competências traçadas nos planos normativos.

---

<sup>17</sup> O Decreto-Lei n.º 36507/1947 de 17 de setembro regulamenta a matriz que passa a definir o ensino nos liceus e justifica as opções tomadas (Pacheco & Flores, 1999).

Nesse sentido, de acordo com o instituído no artigo 18, do Decreto-Lei n.º 36507/1947, eram os Reitores que avaliavam os professores<sup>18</sup>, assistindo com frequência às aulas e sessões, bem como aos restantes trabalhos escolares, intervindo neles se fosse necessário. O Reitor prestava à Inspeção do Ensino Liceal informações sobre a qualidade do serviço dos professores e quaisquer outras que lhe fossem solicitadas. Posteriormente, era o Reitor que “elaborava uma informação (sempre qualitativa) confidencial - muito benevolente - para a Inspeção, que se limitava a sancioná-la em termos de resultados, uma vez que o *Bom* era condição indispensável para a contagem do tempo de serviço”. O supracitado normativo, no seu artigo 183º, aduz ainda dois critérios bastante importantes para o regime ditatorial da altura: “o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o Reitor e os colegas” e o “respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis”. Estes princípios eram primordiais nesse tempo “tão ideológica e curricularmente controlado” (Pacheco & Flores, 1999, pp. 184-185).

Este processo de ADD, que vigorou num regime político não democrático, onde as escolas eram regidas de forma repressiva por forma a assegurar o controlo político e ideológico (Ventura, 2006), era realizado de forma burocrática sem a participação dos avaliados, mantendo-se inalterado até à Revolução de 25 de abril de 1974. A sua natureza, meramente administrativa, não possuía qualquer influência na progressão da carreira e no desenvolvimento profissional dos professores. Estes, por sua vez, não possuíam qualquer participação na sua própria avaliação e não tinham qualquer intervenção no desfecho da mesma, não podendo pronunciar-se sobre os resultados da avaliação que era realizada pelos Reitores e pela inspeção (Barroso, 2006; Curado, 2002; Simões, 2000).

No período posterior ao 25 de abril foi publicado o Decreto-Lei n.º 36507/1974 de 17 de setembro, que, no seu Preâmbulo, aludia que a avaliação do professor se encontrava associada à Inspeção, na altura, o único mecanismo que o Ministério detinha para conhecer e fiscalizar o trabalho docente e graduar, através de classificações, os professores, de acordo com os seus verdadeiros méritos (Pacheco & Flores, 1999). Esta avaliação seguia um modelo externalista, assente numa lógica sumativa (Hadji, 1995; Machado 2009; OCDE, 2009a,b,c; Murillo Torrecilla, 2006, 2007), no qual os professores não possuíam

---

<sup>18</sup> Na prática, os serviços de inspeção não eram “capazes de materializar as competências, traçadas no plano dos normativos” (Pacheco & Flores, 1999, p. 185).

qualquer intervenção, o que, de acordo com Nevo (2002) é um aspeto limitativo, já que os professores e a escola devem ser parceiros do processo avaliativo.

Após o período pós-revolucionário, que foi caracterizado pela falta de controlo por parte das autoridades administrativas em matéria da educação, implementa-se, em 1976, o modelo de “gestão democrática” das Escolas Secundárias, com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro, onde o Estado procura recuperar o seu papel centralizador na política educativa e “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades” (Preâmbulo) aos docentes e restante comunidade escolar.

A partir dos anos oitenta, Almerindo Afonso (2002) refere que se assiste, no âmbito das políticas públicas da educação, a

“um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino. Em muito dos países capitalistas ocidentais mais avançados, e de uma forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas sócio-políticas, a avaliação ampliou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, passando a incidir, simultaneamente, nos resultados académicos dos estudantes, na acção dos professores, na actividade das escolas e também na própria definição e implementação das políticas educativas” (pp. 31-32).

No período compreendido entre 1974 e 1986, a questão da avaliação dos professores desapareceu da agenda educativa, “visto encontrar-se associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático” (Curado, 2002, p. 16). Este contexto de educação perdurou até 1986 (altura em que decorre a adesão de Portugal à Comunidade Europeia), ano em que foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estipula a vinculação da progressão na carreira à avaliação da atividade docente, no estabelecimento de ensino e na comunidade (art.º36º).

### **1.5.2. Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação do Desempenho: dos Anos 90 até 2007**

Com o surgimento, em 14 de outubro de 1986, da LBSE, consagrada através da Lei n.º 46/86, inaugura-se uma nova fase na vida dos professores e dos sistemas educativos. A temática da avaliação do desempenho renasce na Agenda Educativa Nacional, ligada à progressão na carreira e ao desenvolvimento profissional.

A LBSE estipula, no n.º 2 do art.º 36, que a progressão na carreira devia estar associada “à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e na prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. A avaliação de desempenho visa, assim, a melhoria da qualidade da educação e dos ensinamentos ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, com intuito de contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional. A LBSE estruturou, igualmente, alguns contornos relativos à formação dos professores em ideias-chave, que, tal como aduz Campos (2002), exige “uma profunda ruptura com a política de formação de professores até agora vigente” (p. 119).

Neste sentido, o art.º 30 da LBSE enumera alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores, dos quais se destacam: a *formação inicial* de nível superior, a *formação contínua* (numa perspetiva de educação permanente), a *formação flexível* (que permite a reconversão e mobilidade), a *formação integrada* (quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática), a *formação assente em práticas metodológicas*, a *formação que estimule uma atitude crítica* e atuante em referência à realidade social, a *formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação* e, por fim, a *formação participada* que conduz a uma prática reflexiva e continuada da informação e da autoaprendizagem. A formação deverá ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (LBSE, Lei n.º 46/86, art.º 35º)

Na verdade, a reforma da educação a partir de 1986 deveria ser orientada para valores mais universais e “preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios” (...) decorrentes da aliança com a Europa, assim como

para a “inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, criatividade, de formação permanente e justiça social” (Ministério da Educação, 1986, p. 17).

Também a Comissão de Reforma reconhece a importância da participação dos professores no processo em curso: “a reforma da educação depende, em larga medida, da forma como os agentes que a vão realizar forem capazes de assumir como obra *sua*. (...). Tem-se consciência de que o papel do professor é essencial no desenvolvimento do processo de reforma” (CRSE, 1988, p. 647). Além disso, nesse mesmo documento, verifica-se uma necessidade em se “assegurar aos professores um estatuto profissional compatível com a responsabilidade social da sua função” (p. 647). É neste contexto que assume particular relevância a definição de novas regras para a avaliação de desempenho de professores que, segundo Afonso (2007), “não farão nenhum sentido se não forem endógenos à própria carreira e à própria profissão” (p. 226).

Em Portugal, tal como advoga Curado (2000), a produção normativa sobre a avaliação de desempenho tem vindo a ser enquadrada, desde a publicação da LBSE em 1986, numa perspetiva de prestação de contas para a progressão na carreira. Com a estruturação da carreira docente em 1989, foi introduzida uma avaliação de desempenho e uma avaliação de mérito para a progressão na carreira, como dois aspetos diferenciados (Formosinho & Machado, 2010, pp. 88-89).

Até 1989, altura em que foi estruturada a carreira docente, os professores estavam “socializados num processo, onde, com base num sistema de ‘nada consta’ no registo biográfico, a avaliação era de *Bom* e a progressão era automaticamente atribuída” (Ibidem, p. 99).

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, a progressão na carreira deixa de depender somente do tempo de serviço prestado pelos docentes (como até aí), passando-se a considerar, também, a avaliação do seu desempenho e a frequência com aproveitamento de módulos de formação (art.º 9). O pessoal docente passa a constituir um corpo especial da função pública e a integrar-se numa carreira única com dez escalões (Capítulo II, art.º 4º a 8.º)<sup>19</sup> e, também, com base numa avaliação de mérito, em função da experiência adquirida e da frequência de módulos de formação.

---

<sup>19</sup> Art.º 8 do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro - os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente têm a seguinte duração: 1.º escalão - três anos; 2.º escalão - três anos; 3.º escalão - cinco anos; 4.º escalão - quatro anos; 5.º escalão - quatro anos; 6.º escalão - quatro anos; 7.º escalão - três anos; 8.º escalão - três anos; 9.º escalão - seis anos.

É nesta estruturação que se introduz a primeira tentativa de verticalização da carreira docente (Formosinho & Machado, 2010, p. 89), fazendo depender o acesso ao 8.º escalão da aprovação em provas públicas, às quais os professores voluntariamente se candidatam no decurso de 6.º ou 7º escalão (ponto 1, do art.º 10), devendo a apreciação do júri ter o *curriculum* do professor e um trabalho de natureza educacional a apresentar como objeto de análise (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, art.º 36, e Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho).

Em 1990, depois de um processo prolongado de negociação, é criado o primeiro ECD, que consagrou um conjunto de direitos e de deveres específicos, elegendo uma carreira única para educadores de infância e professores, através do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Este ECD passou a incorporar, em apenas um documento, toda a legislação dispersa sobre a profissão docente e concretizou, na altura, “um conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores”. Este documento definiu ainda “as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão da carreira e à retirada da profissão. Constituiu os professores como um ‘corpo especial’ no seio da função pública ” (Sanches, 2008, p. 25).

Nesta linha de pensamento, o ECD, segundo Teodoro (1994), deu resposta a muitos docentes que reivindicavam as negociações com as associações sindicais para que esse estatuto permitisse ao professor recuperar “o estatuto social perdido nos últimos 20 anos” e “reunir num único documento jurídico o conjunto de aspetos que enquadram o exercício da atividade docente, dando-lhe coerência e evitando atuações dispersas” (pp. 74-76). Entre outras alterações, este estatuto trouxe inovações de fundo: “consagração da necessidade de avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

No entanto, e tal como aduz Sanches (2008), o ECD, ao longo dos anos 90, apenas reforçou a funcionarização dos professores, acentuando o seu mal-estar e a perda de prestígio social, aportando um acréscimo de responsabilidades para os professores e para as escolas.

Os maiores impactes da ADD começam a surgir na década de 90 do século XX. É, na verdade, no início dos anos 90 que o debate sobre a ADD se acende, a propósito do

modelo de avaliação consignado no Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de julho, que se seguiu ao Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril e que instituiu o ECD. Este período foi caracterizado por imensa perturbação a vários níveis, em especial, durante as negociações entre o Ministério da Educação e os sindicatos dos professores, em matéria do ECD.

A publicação do ECD aportou mudanças profundas, já anunciadas no preâmbulo do decreto-lei, onde é realçada a exigência de profissionalismo no exercício da função e a exigência de um período probatório para os professores principiantes, com vista à verificação da sua adequação profissional. Outra inovação foi a consagração da necessidade da avaliação de desempenho docente, como procedimento que visa a melhoria e qualidade da respetiva atividade profissional, a valorização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento pessoal e profissional, dos quais dependem a progressão na carreira, assim como, a adequação da organização do sistema educativo às necessidades da comunidade em matéria da educação (art.º 39, ponto 2).

Também no ponto 3 do art.º 39 do ECD, estão configurados os desígnios da avaliação do desempenho dos professores<sup>20</sup>: (i) contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; (ii) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; (iii) permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente; (iv) detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente e; (v) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

No Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, a avaliação de desempenho constitui-se de caráter ordinário ou extraordinário, tal como está previsto no art.º 40. No art.º 41, relativo à avaliação ordinária, refere-se no ponto 1 que esta é expressa em menções qualitativas (*Satisfaz e Não Satisfaz*, art.º 42), realizando-se para os docentes integrados na carreira no ano anterior à mudança de escalão, reportada à atividade docente desenvolvida no período decorrido desde a última avaliação, e, no final do período probatório, sendo reportada à atividade docente desenvolvida no decurso deste. Para os docentes em situação de pré-carreira realiza-se: (i) nos termos previstos na alínea a) do n.º 2 do art.º 41, sendo para o efeito considerados os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente referidos no art.º 8 do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro (ii) e no final do

---

<sup>20</sup> À Inspeção Geral do Ensino cabe a função de acompanhar globalmente todo o processo de avaliação dos educadores e professores (ponto 5, do art.º 39 do ECD).

primeiro ano de exercício de funções, reportada à atividade docente desenvolvida no decurso deste, para efeitos do disposto no n.º 4 do art.º 32 do presente Estatuto.

No ponto 2 do art.º 42 é referido que a menção de *Satisfaz* é atribuída pelo órgão de administração e gestão da escola, na sequência da apresentação de um relatório crítico, elaborado pelo docente, sobre a atividade por si desenvolvida; a atribuição da menção de *Não Satisfaz* ocorria quando o docente avaliado se enquadrasse numa das seguintes situações (art.º 43)<sup>21</sup>: manifestasse um deficiente apoio ou relacionamento com os alunos (alínea a); recusasse injustificadamente o exercício de cargos pedagógicos ou os desempenhasse de forma deficiente (alínea b) e não concluísse as ações de formação contínua a que estava obrigado (alínea c). A atribuição da menção de *Não Satisfaz* era atribuída por um júri de avaliação.

Os docentes que obtivessem uma menção qualitativa de “Bom” podiam requerer uma “avaliação extraordinária”. Esta avaliação consignada no art.º 47 a 49 do ECD estava impregnada de uma componente de prestação de contas e de verificação da conformidade e normalidade, com um discurso claramente mais voltado para os efeitos negativos do que para a apreciação dos efeitos positivos, centrando-se, inevitavelmente, no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado (cf. Formosinho & Machado, 2010, p. 81). Esta avaliação realizava-se quando requerida pelo docente, por *Mérito Excepcional*, sendo que poderia ocorrer por uma só vez e após dez anos de serviço efetivo em funções de docência, para a atribuição da menção de *Excelente* (art.º 48 do ECD), que caso fosse concedida, proporcionava ao docente dois anos de bonificação na progressão da carreira (art.º 49 do ECD). Poderia também ocorrer após ter sido atribuída ao docente a menção de *Não Satisfaz* pela primeira vez (art.º 51 do ECD), cuja decisão competia a um júri de avaliação (art.º 52 do ECD).

Em termos práticos, o ECD negociado e acordado com os sindicatos dos professores em 1989 e aprovado em 1990 procurou introduzir um modelo coerente e existente nas grandes decisões burocráticas e industriais, onde a consideração do mérito fosse um elemento de seleção para aceder a patamares superiores da carreira. A introdução deste elemento de “promoção”, num percurso de progressão até aí automático, foi objeto de

---

<sup>21</sup> Júri de avaliação composto por um representante da Direção Regional de Educação, que presidia, um representante do Órgão Pedagógico e um representante da Delegação Regional de Inspeção Geral de Ensino, na área pedagógica (art.º 44 do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).



contestação por parte de muitos professores, vindo a “desaparecer” somente com o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Sobre a política de avaliação em vigor nessa altura, Curado (2002), tendo por base um estudo desenvolvido em 1998 por Simões, assinala que existia em Portugal “uma avaliação de professores que não avaliava”, tendo verificado que os relatórios de auto-avaliação não eram analisados e a classificação de *Satisfaz* resultava do “mero cumprimento de requisitos legais” (p. 40).

O Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, que veio regulamentar o processo de avaliação de desempenho<sup>22</sup>, pressupõe que a dignificação da carreira se encontra ligada com a formação contínua, nomeadamente, através da obrigação do docente em apresentar um certificado relativo às ações de formação realizadas. Neste contexto, começam a surgir questões sobre a formação docente, enquanto fator estratégico de desenvolvimento das Reformas Educativas, mas também, como um instrumento de gestão das carreiras e práticas educativas, isto porque se considera que a formação dos professores é um “processo permanente de progressiva adaptabilidade às mutações sociais, culturais e tecnológicas que cada vez mais são patentes e há necessidade, inerente, de actualização e aperfeiçoamento” (Raposo, 1997, p. 205).

A formação contínua passa a ser vista como algo indispensável para “a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática” (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, art.º 3º), sendo esta imprescindível “para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente” (ponto 1 do art.º 5 do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro), reconhecendo-se, pela primeira vez, a importância deste “pré-requisito para progressão na carreira” (Pacheco & Flores, 1999, p. 131). A obrigatoriedade do docente em apresentar os comprovativos da sua formação contínua reforça a importância desta formação no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na progressão na carreira.

---

<sup>22</sup> Em setembro de 1994, também surge o Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de setembro, uma vez que o ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril e o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, não preveem expressamente o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente que se encontra a exercer funções de direção nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário ou noutros de idêntica natureza na administração educativa. Este diploma visa, assim, regulamentar o processo de avaliação destes docentes, introduzindo no regime genérico definido pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92 as especificidades decorrentes do exercício de funções nos órgãos de direção, gestão e administração escolar.

Neste âmbito é, em 1994, criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que apresenta como principais preocupações, a eficiência e eficácia da formação no sentido de “atribuir-se maior exigência aos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação” (Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro).

As reformas dos anos 80 e 90 clamavam para que a formação de professores fosse qualificante, já que o seu principal objetivo seria assumir uma dimensão sócio-relacional mais ampla (Caramelo, Correia, & Vaz, 1997). Por isso, a formação dos professores deveria ser encarada não só como um eixo estratégico do desenvolvimento, mas também como um instrumento de gestão e de avaliação das carreiras e das práticas educativas.

Em 1998 surge o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro que veio alterar o ECD e, no seu Preâmbulo, afirma que se procura “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilização dos educadores e dos professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”.

Na sequência da revisão do ECD, o regime de progressão na carreira por acesso ao 8º escalão foi abolido e o regime de avaliação de desempenho docente sofreu algumas reformulações, com o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio.

A avaliação dos professores passa a ter como principal objetivo “a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas” (Curado, 2002, p. 40), significando que passa a ser vista como uma “estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos” (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio).

A aplicação destes pressupostos inovadores do novo modelo, na prática, pouco ou nada alteraram a realidade, já que este modelo manteve “os mesmos critérios de avaliação anteriores, com exceção do critério relativo aos contributos inovadores no processo de ensino-aprendizagem que foi eliminado” (Pacheco & Flores 1999, p. 189).

Simões (2000) refere a ineficácia deste modelo de avaliação proposto em 1992<sup>23</sup>, já que os responsáveis ministeriais, convencidos da necessidade de reforçar a profissionalidade docente, substituem-no pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de

---

<sup>23</sup> O regime de 1992 limitava, assim, a intervenção do docente ao órgão de gestão, podendo ser autorizada a consulta pelo Conselho Pedagógico, se o professor se opusesse (Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, art.º 6, n.º 5).

maio. Este novo documento legal, no seu Preâmbulo, assinala que “a avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos, cujo processo, nos termos do art.º 39 do Estatuto da Carreira Docente<sup>24</sup>”.

A partir desta data, o processo de avaliação do desempenho é iniciado com a apresentação pelo docente, ao órgão de gestão da instituição de ensino ou educação onde trabalha, de um documento de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida, acompanhado com a certificação das ações de formação concluídas, nos termos previstos na formação contínua, consolidada pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro” (art.º 5.º, n.º1).

Nesse sentido, ao docente compete estruturar o documento de reflexão crítica, tendo como objetivos os referidos nos n.ºs 2 e 3 do art.º 39 do ECD, considerando os seguintes indicadores e elementos de avaliação: (i) serviço distribuído; (ii) relação pedagógica com os alunos; (iii) cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; (iv) desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; (v) participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; (vi) ações de formação frequentadas e respetivas certificações; (vii) e estudos realizados e trabalhos publicados (art.º 6, n.º 2).

Pelo que acabamos de recensear, para a realização do relatório crítico, os elementos necessários remetem-se, agora, ao “cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares”, à substituição da designação “cargos directivos pedagógicos” por “funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica<sup>25</sup>” e a ignorar eventuais “contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem” (art.º 6, n.º 2), acrescentando-se ainda um “quadro de referência”

---

<sup>24</sup> “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade” (art.º 39, n.º 2 do ECD).

<sup>25</sup> É o primeiro normativo sobre avaliação de desempenho docente que fala em *supervisão pedagógica* (art.º 6º, n.º 2, alínea d, do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio).

em anexo, composto por 16 itens da atividade do professor, para a elaboração do documento de reflexão crítica (art.º 6º, ponto 3).

O relatório deve ser sucinto e abranger o trabalho desenvolvido pelo docente dentro e fora da sala de aula. A apreciação é efetuada pelo Presidente do Conselho Executivo, com base no parecer do Conselho Pedagógico, para a qual seria constituída uma Comissão de Avaliação, composta por três a cinco professores da escola do professor avaliado e nomeada pelo Conselho Pedagógico. O parecer da Comissão de Avaliação, constituída por pares, é efetuado sobre o trabalho realizado pelo professor, não sendo a observação de aulas explicitamente considerada no processo (Curado, 2002, p. 16).

A avaliação dos professores continuou a ser realizada pelo órgão de gestão da escola, que aplicava a menção de *Satisfaz* ou sugeria a menção *Não Satisfaz*, cuja aplicação era avaliada por uma Comissão Regional constituída para o efeito. Para obter as menções de *Bom* ou *Muito Bom*, o docente tinha que requerer, depois de lhe ser atribuída a menção de *Satisfaz*, o parecer de uma Comissão Externa à escola, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor não pertencente à escola e uma personalidade de reconhecido mérito em educação que procedesse à análise dos documentos que tinham conduzido à menção qualitativa de *Satisfaz* (Decreto Regulamentar n.º11/98, art.º 10 e 13).

Relativamente aos elementos intervenientes na avaliação de desempenho, a principal alteração consistiu na criação de uma Comissão Especializada do Conselho Pedagógico, cujo número de elementos estava relacionado com o número de docentes a lecionar no estabelecimento de ensino (ponto 3, art.º 9). Um desses elementos, denominado de *relator*<sup>26</sup>, era escolhido e designado pelo Presidente do órgão pedagógico entre os elementos da Comissão Especializada. O relator era o responsável pela elaboração do projeto de parecer, que posteriormente era analisado pelos restantes elementos (ponto 4, art.º 9).

Neste sentido, ao órgão de gestão competia a atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* (ponto 2, art.º 10) e a atribuição da menção de *Não Satisfaz* competia a uma Comissão de Avaliação de âmbito regional (ponto 3, art.º 10). Esta comissão era constituída por um elemento designado pelo respetivo Diretor Regional de Educação, que presidia, um docente designado pelo órgão pedagógico do estabelecimento de educação em que o docente prestava serviço e um docente ou uma individualidade de reconhecido

---

<sup>26</sup> Surge pela primeira vez a “figura” de *relator* (art.º 9, n.º. 4), que surgirá de novo, anos mais tarde, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho de que falaremos mais adiante.

mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação (pontos 3 e 4, art.º 10). Após a atribuição da menção de *Satisfaz*, o docente poderia requerer a atribuição da menção qualitativa de *Bom*, cuja atribuição era da competência de uma Comissão de Avaliação constituída na escola onde o docente lecionava (ponto 5, art.º 10).

O regime de ADD de 1998, determinado pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, nos seus art.º 8 e 9, define que o Conselho Pedagógico, através de uma Comissão Especializada, aprecie o documento de reflexão Crítica e emita um parecer com base numa proposta elaborada por um relator, pronunciando-se sobre situações devidamente comprovadas de: (i) insuficiente apoio ou deficiente relacionamento do docente com os alunos; (ii) não-aceitação injustificada de cargo para o qual o docente fora eleito ou designado, ou seu deficiente desempenho; (iii) não conclusão de formação contínua bastante, durante o tempo de permanência no escalão (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, art.º 44)<sup>27</sup>.

Este modelo de avaliação de desempenho foi alvo de críticas por parte de especialistas e docentes, adquirindo, ao longo dos anos, uma carga administrativa que desacreditou os possíveis benefícios que poderia aportar. Em regra, todos os docentes tinham o necessário *Satisfaz*, para a mudança de escalão. As razões de ordem didática e pedagógica não eram consideradas importantes para que ele não obtivesse a menção de *Satisfaz*. Quando isso acontecia, os motivos prendiam-se sempre com aspetos administrativos ou de incumprimento das ações de formação requeridas (Mendonça, 2007).

A política de avaliação dos professores continua centrada na autoavaliação para efeitos de progressão na carreira e baseia-se, essencialmente, em dois elementos: o documento de reflexão crítica e as ações de formação contínuas obrigatórias em cursos devidamente acreditados. O parecer da Comissão de avaliação, constituída por pares, era realizado com base no trabalho do professor, não sendo a observação de aulas explicitamente considerada no processo (Curado, 2002, p. 16).

O recurso a uma só fonte (Simões, 2000) e a um único instrumento de avaliação inviabilizava os requisitos de validade e fidelidade do modelo, afetando toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na carreira. Restringir a avaliação

---

<sup>27</sup> A menção qualitativa de *Não satisfaz* é atribuída na sequência da apreciação do documento de reflexão crítica referido no n.º 1 do art.º 42 do presente Estatuto, o qual constará sempre no respetivo processo individual, dependendo da verificação de uma das situações previstas no art.º 44 do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro.

do desempenho a uma única fonte (o próprio professor avaliado) e a um único instrumento (o documento de reflexão crítica produzido por este) é enveredar por uma solução que a investigação há muito demonstrou não ser a mais desejável. Pacheco e Flores (1999) defendem que, neste sistema de avaliação, o documento de reflexão crítica foi considerado

“um instrumento de credibilidade duvidosa (...) que não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento, não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criteriosamente definidos, mas a uma tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação” (p. 189).

Se, de acordo com estes normativos legais, a avaliação do desempenho visava a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a inventariação das necessidades de formação, o alcance destes objetivos foi inviabilizado, quer pelo tratamento que foi dado, frequentemente, ao documento de reflexão crítica, quer pelo modo como se encontrava concebido e implementado o sistema de formação contínua. Não só se excluía o avaliado da discussão do documento, como também não se contemplava qualquer forma de *feedback*.

Ao reduzir-se a avaliação a um monólogo do avaliado consigo mesmo (Messias, 2008), ao se apostar na salvaguarda de perfis mínimos de qualidade, em vez de se apostar na excelência; ao se consubstanciar a avaliação na mera entrega de documentos (o de reflexão crítica e os certificados de formação creditada), criaram-se condições para a edificação de um sistema de avaliação minimalista, burocrática e simplesmente administrativo, tendo como principal objetivo a prestação de contas para progredir na carreira. A avaliação dos docentes era tida como um mero “processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 190), uma vez que este sistema não responsabiliza os professores e reforça os procedimentos burocráticos e administrativos, simplesmente como aspetos essenciais da progressão na carreira.

O retorno da carreira cilíndrica, após 1998, em que todos chegam ao topo através da progressão automática, e a forma como os professores se apropriaram e usaram a formação

contínua e especializada, fez com que a progressão passasse a depender (fundamentalmente) do decurso de tempo e do cumprimento do mínimo esperado. Em retrospectiva, aquilo que foi regulamentado no âmbito da avaliação dos professores durante as décadas de 80 e 90 não apresenta diferenças significativas, em termos de efeitos produzidos na profissionalidade do professor, da avaliação preconizada nos anos 30 e 40.

Neste sentido e como assinala o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, este sistema de avaliação de professores converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo, onde a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso de tempo, não diferenciando o mérito do demérito, onde

“não foi possível exigir aos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações letivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até, que funções de Coordenação e Supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um “sistema que não criou qualquer incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas” (Preâmbulo).

É com base nestes pressupostos que este ECD<sup>28</sup> procura legitimar "uma avaliação efectivamente diferenciadora"<sup>29</sup>, que dignifique a profissão docente, através de um conjunto de medidas que influem na estruturação da carreira e na avaliação dos docentes, à semelhança do que aconteceu com os outros funcionários públicos através do SIADAP (Formosinho & Machado, 2010).

Para Pereira (2009), também aos docentes, à semelhança do que aconteceu com os outros funcionários públicos com a aplicação do SIADP, não poderiam deixar de ser aplicadas as mesmas exigências e rigor, apesar de serem um corpo especial da função pública, pelo que o novo modelo de avaliação do desempenho dos professores "situa-se no

---

<sup>28</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>29</sup> À semelhança de que aconteceu com toda a Administração Pública, com a Lei n.º 10/ 2004, de 22 de março, que edificou o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP) mais exigente e rigorosa no domínio da avaliação dos funcionários públicos dos diferentes organismos do Estado. Esta lei também foi revista em 2007, com a publicação da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro.

quadro do paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o sector da educação" (p. 4).

### **1.5.3. Primeiro Ciclo da Avaliação Docente - 2007/2009**

O enfoque do debate sobre a ADD, com a entrada em vigor Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência da alteração do ECD<sup>30</sup>, em 2007, deixa de se centrar já na necessidade de avaliação dos professores e passa a focalizar-se, essencialmente no “modelo” de ADD. Apesar de este “modelo” ter originado nos professores e nas escolas alguns constrangimentos e mal-estar, o princípio estava “estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam” ainda que de forma pouco pacífica (Fernandes, 2009, p. 21), atendendo a que a implementação de qualquer modelo de avaliação docente “necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como fonte da sua credibilização social” (Pacheco, 2009, p. 45).

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, assinala que o novo sistema<sup>31</sup> de ADD se deve constituir como um meio que sustente a escola, como fundamental recurso capaz de promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. Este documento alicerça-se em três pontos: (i) no processo seletivo de ingresso na profissão<sup>32</sup>; (ii) na divisão dos docentes em duas categorias hierarquizadas “professor” e “professor titular”<sup>33</sup>; (iii) na importância determinante da avaliação de desempenho para a conquista de mérito profissional, determinante na progressão na carreira<sup>34</sup>.

Cardoso (2012) alude que uma das modificações mais significativa e que mais controvérsia gerou nos docentes foi a divisão da carreira em duas categorias distintas: a de professor e a de professor titular, “passando a existir diferenciação e verticalização da

---

<sup>30</sup> Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>31</sup> “Os modelos expressam as normas e objetivos concernentes à avaliação de desempenho que se pretende instituir. A concretização dos modelos, com todos os aspetos técnicos e processuais, configuram os sistemas de avaliação que serão posteriormente implementados” (Cardoso, 2012, p.123).

<sup>32</sup> “Introduz-se uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente e estabelecem-se novas regras para a observância de um período probatório realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente” (Preâmbulo).

<sup>33</sup> “ Ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão” (Preâmbulo).

<sup>34</sup> Este Decreto-Lei “introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela” (Preâmbulo).



função docente e pondo fim a uma carreira tradicionalmente linear” (p. 139). O professor “titular” passou a ter “funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade” (Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 34º, ponto 3), nomeadamente no que se refere à coordenação pedagógica, coordenação curricular, supervisão e ao apoio no período probatório.

O recrutamento para a categoria de professor titular (art.º 38 do Decreto-Lei n.º 15/2007), realizava-se através de concurso documental aberto para o preenchimento da vaga existente no quadro da escola, não podendo exceder um terço do número total de professores do estabelecimento de ensino (ponto 3 do art.º 26). Os professores podem aceder à categoria de professor titular desde que preencham determinados requisitos: 18 anos ao serviço docente efetivo, com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*; realização, com aproveitamento, de uma prova pública que deve incidir sobre a atividade profissional desenvolvida e que permita evidenciar a competência dos professores para as funções mais específicas, associadas à sua atividade profissional<sup>35</sup>.

A necessidade e celeridade de dotar as escolas com esta “categoria diferenciada”, levaram o Ministério da Educação e a Administração Educativa a “optar por um processo expedito” de “fabricação burocrática dos professores titulares para a avaliação do desempenho docente” (Formosinho & Machado, 2010, p. 92).

Assim, o primeiro concurso de acesso à categoria de “professor titular” decorreu entre junho e julho de 2007, ao qual se puderam candidatar professores dos 8º, 9º e 10º escalões, sendo que a apreciação curricular seria feita através dos últimos sete anos de carreira (Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de maio)<sup>36</sup>. O facto de serem considerados apenas os últimos sete anos de carreira trouxe algum descontentamento aos professores que

---

<sup>35</sup> Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho. Este Decreto-Lei estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular. Este procedimento relativo à prova pública para aceder à categoria de professor titular nunca foi aplicado, uma vez que a divisão da carreira foi extinta, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>36</sup> A seleção dos professores com as melhores condições para o exercício das funções correspondentes à categoria de titular foi efetuada através da análise dos elementos do currículo profissional de cada candidato, valorizando a experiência profissional dos seus últimos sete anos, ano escolar de 1999/2000 a 2005/2006. Para a análise curricular “ponderavam-se a habilitação académica e formação especializada, a experiência profissional e a avaliação de desempenho. A experiência profissional versava sobre o desempenho da atividade lectiva e não lectiva, a assiduidade, o desempenho de cargos de coordenação e supervisão pedagógica, o exercício de funções nos órgãos de gestão e administração e de director do centro de formação, a autoria de programas escolares e manuais escolares. Esta análise efetuava-se de acordo com critérios e pontuações atribuídas a cada fator (art.º 10º, do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio)” (Cardoso, 2012, p. 141)

consideraram que esta é uma medida injusta. De acordo com o ECD, apenas um terço dos professores de cada agrupamento ou escolas não agrupadas poderia aceder ao cargo de professor titular, mas a tutela decidiu que essa quota não seria esgotada neste primeiro concurso (Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 26, ponto 3).

A progressão na carreira dentro de cada categoria encontra-se confinada a alguns requisitos: os docentes ficam sujeitos à obtenção de dois (para os professores) ou três (para os professores titulares) períodos de avaliação de desempenho iguais ou superiores a *Bom* e à frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua, correspondentes a 25 horas anuais (Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 37, ponto 2 a, b, c).

O Decreto-Lei n.º 15/2007, art.º 22, estabelece condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, salvaguardando que aqueles que ocupam lugares no quadro preenchem os requisitos para o desempenho das suas funções, através da realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências, prevendo igualmente a existência de um período probatório durante o qual os professores são supervisionados e acompanhados, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular (art.º 31).

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, define os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho dos docentes, abrangendo todos os docentes integrados na carreira, com contrato ou em regime probatório, passando a ser avaliados de dois em dois anos ou no final do contrato ou do período probatório para que, assim, a avaliação se processe de forma mais justa e rigorosa, distinguindo a qualidade e o mérito do trabalho desenvolvido pelos professores.

Apesar da questão do modelo<sup>37</sup> de avaliação de desempenho não se apresentar consensual no seio dos professores, podemos encontrar um consenso que gira em torno do princípio da avaliação dos docentes, seja ela da opinião pública e dos administradores do sistema escolar (“*os professores devem ser avaliados*”) seja das organizações sindicais (“*os professores querem ser avaliados*”).

Na verdade, tal como Formosinho e Machado (2010) aduzem:

“Este consenso a nível da retórica política esbarra com a dificuldade de encontrar uma forma de concretização que mereça consenso generalizado, com

---

<sup>37</sup> Segundo Pacheco (2009), a “disseminação de medidas educativas em Portugal faz-se pela letra do normativo e raramente se faz pela avaliação de experiências no terreno das escolas” o que poderá colocar em causa princípios como o da “exequibilidade” (p. 48).

as divergências entre os papéis respectivos da avaliação do desempenho e da avaliação do mérito, e com as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspectos substantivos da docência” (p. 101).

Em sequência da revisão do ECD, novas regras de avaliação dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário são definidas. Estas assentam em mecanismos que premeiam o mérito e que contemplam a competitividade, diferenciando os professores em função dos seus níveis de desempenho, criando, logo de início, alguma conflitualidade e, ao mesmo tempo, um desafio de conciliação das duas lógicas avaliativas: uma mais formativa, de desenvolvimento profissional, e outra mais sumativa, de prestação de contas (Barreira, Bidarra, & Frias, 2009).

A avaliação de desempenho que se encontra consignada no Decreto-Lei n.º 15/2007, no art.º 40, n.º 2, refere que “a avaliação de 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 do mérito e da excelência”. Esta alteração do ECD, no seu art.º 41, refere que a avaliação de desempenho docente é ainda relevante para “a progressão e acesso na carreira, para a conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório, para a renovação do contrato e para a atribuição do prémio de desempenho”.

Ainda de acordo com o documento antes mencionado, no seu art.º 134, n.º 1, é referida a criação do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)<sup>38</sup>: “é criado, na dependência direta do membro do Governo responsável pela área da Educação, o Conselho Científico para Avaliação de Professores com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário”. Neste sentido, cumpre-lhe contribuir para a equidade de padrões de qualidade da avaliação de professores e para assegurar um padrão de consistência em todo o país, i.e., estabelecer regras de avaliação.

---

<sup>38</sup> A composição e o modo de funcionamento do CCAP ficam definidos com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro.

No entanto, este ECD, segundo Ramos (2007, p. 5) “tem suscitado na classe docente mais desconfiança e receios do que expectativas positivas”, nomeadamente pelas ruturas que insere na estrutura da carreira docente e na avaliação do desempenho. Assim sendo, na base do novo ECD, a tónica é colocada numa Agenda que enfatiza a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens e que vê nos professores o principal recurso de que a sociedade dispõe, pelo que a valorização social passa por um regime de progressão na carreira que depende do desenvolvimento das competências e da avaliação do desempenho docente. O novo ECD transforma a atividade letiva no centro das atenções, motivando os professores para aperfeiçoarem as suas práticas e se empenharem na organização da escola, já que a ação docente é tida como fundamental em cada escola para a prossecução do objetivo de melhoria das aprendizagens dos alunos (Barreira et al., 2009).

A ADD, assim consignada, leva a uma nova visão do professor, que é tido como fator determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade em quatro dimensões: (i) a dimensão profissional e ética, (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, (iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade escolar, (iv) a dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida, sugerindo que o professor incorpore a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica (Barreira et al., 2009). Tais dimensões encontravam-se já equacionadas nos Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto, onde se traça o perfil de desempenho profissional dos docentes do 2º e 3º ciclo e dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, respetivamente.

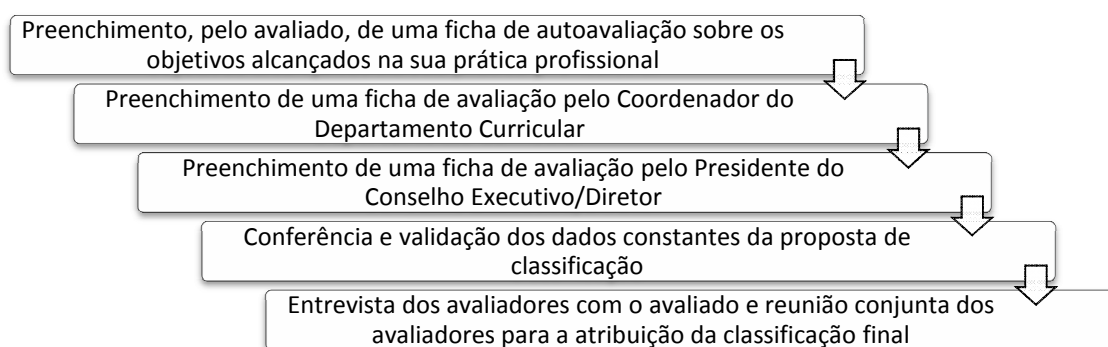
Em termos de procedimentos de avaliação, o avaliado apresenta *Objetivos Individuais* ao avaliador, tendo por referência os objetivos e metas estabelecidos no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades da escola/agrupamento. As fichas de avaliação, bem como a de autoavaliação, são aprovadas por despacho ministerial e preenchidas pelo avaliador e avaliado, respetivamente.

Assim, a avaliação deve implicar uma profunda reflexão baseada na autoavaliação efetuada por parte do docente e materializada na verificação da consecução ou não de determinados objetivos propostos. Esta avaliação tem por referência os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano de atividades da escola e, por opção, no projeto curricular de turma, bem como nos indicadores previamente estabelecidos pela escola, no

que respeita aos resultados escolares esperados para os alunos e à redução das taxas de abandono escolar.

Neste modelo (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, art.º 13), é criada a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro outros professores titulares, pertencentes a este órgão, designados pelo Conselho Pedagógico. Esta comissão tem por missão garantir que todo o processo de avaliação se desenvolva com rigor, proceder à avaliação no caso de inexistência de avaliador, validar a atribuição das classificações de *Muito Bom*, *Excelente* e *Insuficiente* e emitir parecer acerca de eventuais reclamações dos avaliados<sup>39</sup>.

Para que os propósitos delineados neste modelo de avaliação possam ser atingidos, o processo de avaliação, de acordo com a regulamentação, possui várias etapas distintas (cf. Figura 2):

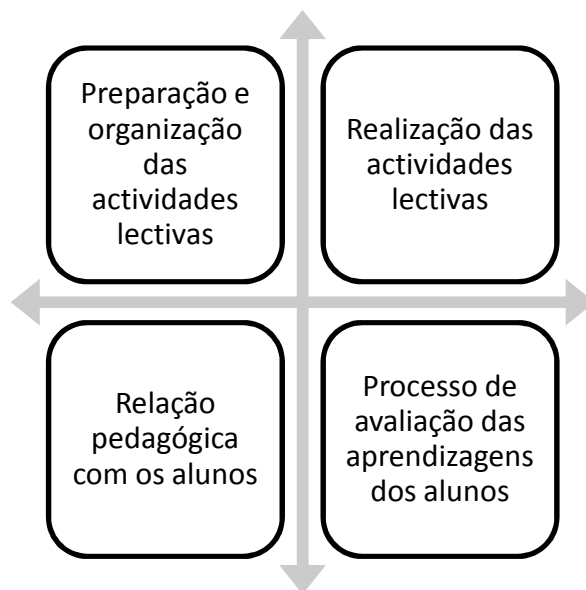


**Figura 2.** Etapas do Processo Avaliativo (art.º 15 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

Da mesma forma, surgem novos atores (ou os mesmos atores com papéis diferentes), que são os *avaliadores* e que possuem funções específicas. A avaliação é efetuada pelo Coordenador do Departamento Curricular (avaliador), que pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica, com base nos seguintes parâmetros (cf. Figura 3):

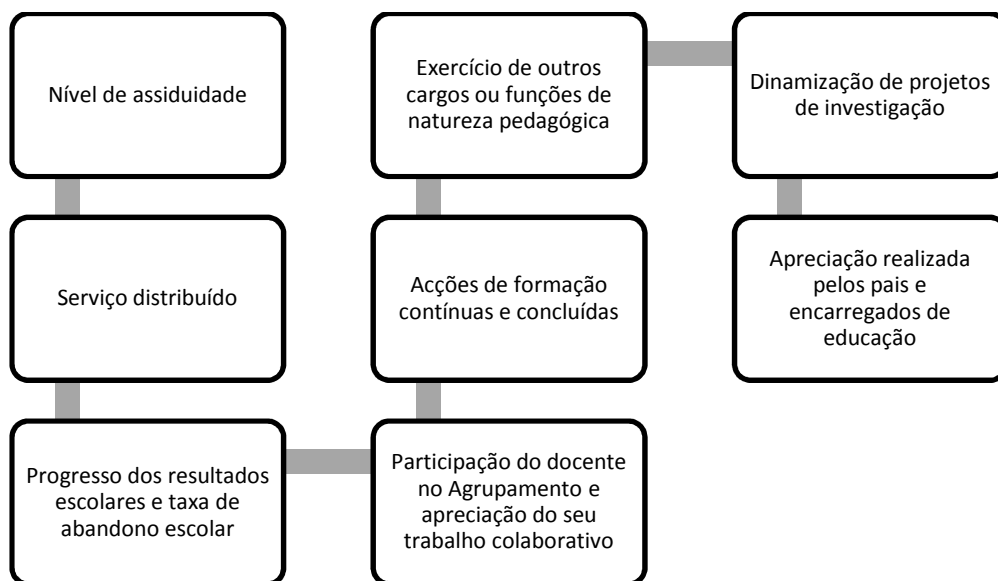
---

<sup>39</sup> De acordo com o estipulado no ponto 2, do artigo 46º, do Decreto-lei n.º 15/2007, a classificação média das pontuações obtidas nas várias fichas de avaliação é indicada através de uma escala de menções qualitativas, que corresponde à classificação final da avaliação: *Excelente* – de 9 a 10 valores; *Muito Bom* – de 8 a 8,9 valores; *Bom* – de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* – de 5 a 6,5 valores; *Insuficiente* – 1 a 4,9 valores. A atribuição das menções de “*Excelente*” e “*Muito Bom*” efetuou-se conforme o Despacho n.º 20131/2008 relativo à aplicação de quotas, tendo em apreciação os resultados alcançados na avaliação externa de escolas. A 16 de dezembro do mesmo ano, foi publicado o Despacho n.º 31996 que procedeu à clarificação de algumas das disposições constantes daquele despacho, nomeadamente a (re)atribuição das percentagens máximas por universo de docentes.



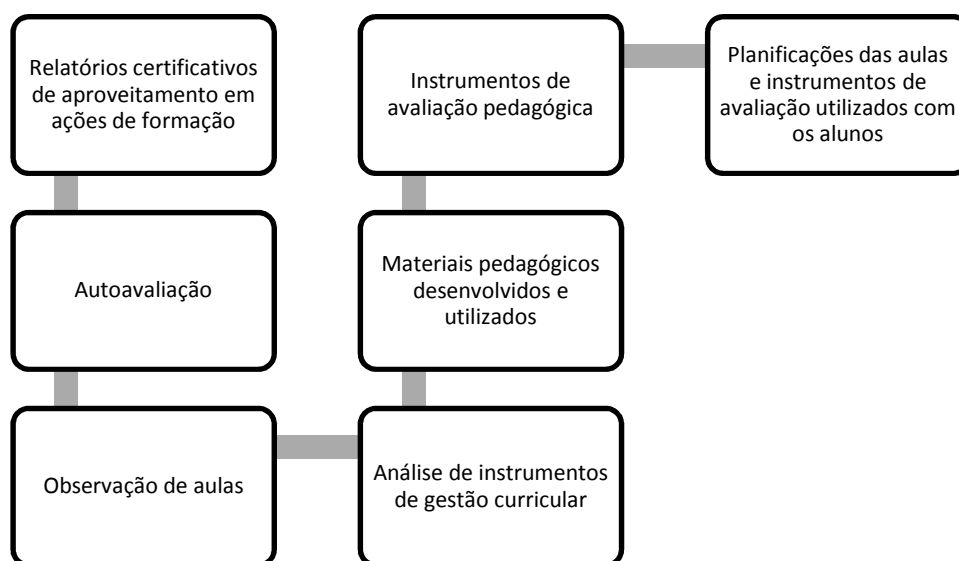
**Figura 3.** Parâmetros a ser Considerados (art.º17 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

A avaliação efetuada pelo Conselho Executivo/Diretor (avaliador) pondera, de acordo com elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação (cf. Figura 4):



**Figura 4.** Indicadores de Classificação (art.º18 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados e instrumentos de registo, para proceder à recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, tais como (cf. Figura 5):



**Figura 5.** Fontes/dados de Registo (art.º 6 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro)

Para uma sistematização das principais características do modelo de ADD, veja-se o Quadro 3 adaptado de Mota (2009).

### Quadro 3

#### *Síntese da Avaliação do Desempenho dos Docentes Portugueses*

<b>Objetivos finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos</li> <li>▪ Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência</li> </ul>
<b>Fundamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública)</li> <li>▪ LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)</li> <li>▪ Perfil de desempenho (quatro vertentes: desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; desenvolvimento profissional ao longo da vida; dimensão ética e social; participação na escola e relação com a comunidade)</li> </ul>
<b>Objeto de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competências de planificação, realização e avaliação das atividades letivas</li> <li>▪ Ênfase na aquisição de resultados escolares</li> <li>▪ Participação na dinâmica da escola (incluindo o desempenho de cargos) e relação com a comunidade envolvente</li> <li>▪ Formação contínua</li> </ul>
<b>Avaliadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Internos: Coordenador de Departamento ou do Conselho de Docentes (ou docente com delegação de competências); Presidente do Conselho Executivo/Diretor (ou membro do Órgão de Gestão com delegação de competências); CCAD (em situações específicas)</li> <li>▪ Externos: Diretor Regional de Educação (para os Diretores de Escola e Diretores dos CFAE<sup>40</sup>)</li> </ul>

<sup>40</sup> Centro de Formação de Associação de Escolas

### Quadro 3 (cont.)

#### *Síntese da Avaliação do Desempenho dos Docentes Portugueses*

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Autoavaliação</li><li>▪ Observação de aulas; instrumentos de planificação e avaliação de aulas; instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos; relatórios de ações de formação</li></ul>
<b>Efeitos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ingresso na carreira: conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva</li><li>▪ Progressão horizontal: mudança de escalão e índice salarial</li><li>▪ Promoção vertical: acesso à categoria de professor titular</li><li>▪ Outros efeitos: renovação de contrato; reconversão ou reclassificação profissional; atribuição de prémio de desempenho</li></ul>
<b>Outros aspetos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Periodicidade: de dois em dois anos para docentes integrados na carreira; final do período probatório; final de contrato</li><li>▪ Garantias: conhecimentos dos critérios de avaliação; sigilo e confidencialidade</li><li>▪ Requisitos de tempo: um ano, no mínimo</li></ul>

Fonte: Mota (2009, p. 27)

Neste ciclo avaliativo, a avaliação da componente científico-pedagógica foi considerada um ponto primordial do processo de avaliação de ADD, “pelos potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a atividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional” (CCAP, 2008b, p.12). Contudo, foi um ponto de discórdia e de tensões, pelo que o CCAP<sup>41</sup>, em julho de 2008, emitiu algumas recomendações. Assim, este Conselho recomendava:

- a) Que “a observação de aulas se faça no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didático e de interação entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas”;
- b) Que “as escolas acionem os dispositivos legais (...), de modo a garantir a credibilidade científica e pedagógico-didática dos avaliadores”;
- c) Que “a actividade de observação, longe de se limitar ao simples preenchimento pelo avaliador de instrumentos de registo, considere uma apreciação global das diferentes componentes de acção pedagógica e suas consequências para a eficácia docente”;

---

<sup>41</sup> O CCAP é um órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica e tem “como missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1 do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro. Ao longo do ciclo avaliativo, foram sendo apresentadas recomendações, pareceres e princípios como é o caso das Recomendações n.º 2/CCAP/2008, de 7 de julho acima supracitadas (CCAP, 2008b).



- d) Que “os processos e resultados gerais da observação das aulas, (...), sejam objecto de reflexão conjunta no departamento curricular, conselho de turma e conselho de docentes, (...) visando a melhoria dos processos e a identificação de necessidades de formação”;
- e) E que “o número e a sequência das aulas a observar sejam acordados entre avaliador e avaliado, em função de critérios a definir pelo conselho pedagógico da escola, garantindo, na medida do possível, a diversidade das observações” (cf. CCAP, 2008b, p.13).

Todos estes procedimentos<sup>42</sup> no processo de ADD, principalmente a inclusão da avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas), trouxeram às pessoas envolvidas uma sobrecarga de trabalho, de horas despendidas, tornando-se numa fonte generalizada de insatisfação.

Este novo modelo de ADD suscitou dúvidas e perplexidades entre especialistas (e.g., Borges, 2009; Morgado, 2007; Rodrigues & Peralta, 2008; Simões, 2000), gerou controvérsias, tomadas de posição de organizações sindicais, debates públicos e não mereceu a concordância de vários parceiros educativos, em particular dos professores, a quem este instrumento diz diretamente respeito.

Esta avaliação de desempenho dos professores foi sendo considerada uma estrutura pesada e com uma lógica de funcionamento fortemente burocratizada e centralizadora. Para Sanches (2008), a complexidade deste modelo de avaliação reporta-se ao facto de este suportar características e preocupações de vários modelos existentes: progressão na carreira, incremento salarial, desenvolvimento profissional e pessoal, melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade da escola, visando, assim, aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional docente, tendo em conta o contexto socioeducativo em que o professor desenvolve a sua atividade.

Embora o objetivo da tutela, seja construir sistemas de avaliação de professores de elevada qualidade, a verdade é que a realidade está, muitas vezes, aquém do ideal, sendo o modelo considerado, por muitos, de pouco valor para a verdadeira finalidade de suporte à melhoria das aprendizagens dos alunos e qualidade do ensino.

---

<sup>42</sup> Cf. Figura 5

Nesse sentido, surgiram “interpretações” da legislação e novas orientações na tentativa de melhorar e também de “simplificar” este modelo de avaliação.

Em julho de 2008, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores vem clarificar as finalidades da ADD e recomendar algumas metodologias e medidas de modo a promover a simplificação de procedimentos, “reflectindo já informações e preocupações de vária ordem que escolas e docentes lhe têm feito chegar informalmente”, sobre o modo como o processo de ADD foi decorrendo” (CCAP, 2008b, p.1).

Decorrido o primeiro ano letivo deste ciclo avaliativo, houve “necessidade de introduzir algumas correções” ao modelo instituído, de modo a ultrapassar os problemas identificados pelos professores e pelas escolas. Assim, o normativo existente sofreu alterações, através da publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A de 2009, de 5 de janeiro, mais conhecido como “simplex”<sup>43</sup> que, no seu preâmbulo, diz:

“Se os grandes movimentos de mudança apresentam sempre dificuldades, é natural que tais dificuldades sejam acrescidas neste domínio tão complexo e tão sensível da avaliação do desempenho profissional das pessoas, área em que quase não existiam, até há bem pouco, experiências de sucesso na Administração Pública Portuguesa. Por isso, é facilmente compreensível que a experiência prática de implementação do modelo de avaliação dos professores revele a necessidade de introduzir algumas correcções, nalguns casos mesmo correcções importantes, que permitam superar os problemas identificados pelos professores, ainda que tais problemas não tenham expressão idêntica em todas as escolas”.

Ainda de acordo com este Decreto Regulamentar, a auscultação às escolas, sindicatos, pais e outros agentes educativos permitiu ao Governo identificar “três problemas principais”: (i) a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, (ii) a burocracia dos procedimentos previstos e a (iii) sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 1-A de 2009).

---

<sup>43</sup> O Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio e o Decreto-Regulamentar n.º 1-A de 2009, de 5 de janeiro foram apelidados de “*simplex*”. O primeiro define as normas relativas ao regime transitório da ADD para o ano escolar de 2007/2008 e respetivos efeitos durante o primeiro ciclo avaliativo e que foi concluído no final do ano civil de 2009, e o segundo para o ano escolar 2008/2009.

O Governo tinha assim como grande prioridade “consolidar a reforma existente, assegurando a estabilidade” (Aguiar, 2011, p. 45). Para resolver este problema o governo decidiu adotar um conjunto de importantes medidas que, no seu conjunto, permitiam que o procedimento de avaliação fosse aperfeiçoado e consideravelmente “simplificado”:

1. Primeira medida, garantir que os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
2. Segunda medida, dispensar, neste ano letivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, tal como recomendado pelo Conselho Científico da Avaliação dos Professores;
3. Terceira medida, dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados (quer sobre os objetivos individuais, quer sobre a classificação proposta) sempre que exista acordo tácito;
4. Quarta medida, tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (incluindo a observação de aulas) dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*;
5. Quinta medida, reduzir de três para duas o número mínimo de aulas a observar, ficando a terceira dependente de requerimento do professor avaliado;
6. Sexta medida, dispensar da avaliação os docentes que, até ao final do ano escolar de 2010-2011, estejam em condições de reunir os requisitos legais para a aposentação ou requeiram, nos termos legais, a aposentação antecipada;
7. Sétima medida, dispensar de avaliação os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupos de recrutamento;
8. Oitava medida, simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho (cf. Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 1-A de 2009).

O Decreto Regulamentar n.º 1-A de 2009 complementou a regulamentação do processo de avaliação até ao final do 1.º ciclo de avaliação, que se concluiu em dezembro de 2009, sem, no entanto, prejudicar a aplicação do disposto no Decreto Regulamentar n.º

2/2008, de 10 de janeiro, e Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, naquilo que não fosse contrário ao disposto no mesmo.

Assim sendo, os professores foram “obrigatoriamente” avaliados pelo Presidente do Conselho Executivo/Diretor na componente do desempenho funcional, na qual “se avalia o contributo de cada professor para o cumprimento da missão e objectivos da escola”, o que, na prática, significou considerar apenas aspetos como a assiduidade, o exercício de cargos e as ações de formação realizadas.

Os parâmetros obrigatórios não incluíam a tarefa principal do professor, que é ensinar. A avaliação da componente científico-pedagógica (lecionação das aulas, elaboração de materiais, portefólio e relação pedagógica com os alunos) foi *opcional*, podendo ou não ser solicitada pelo avaliado. A avaliação da componente científico-pedagógica só foi obrigatória para aceder às classificações de *Muito Bom* e *Excelente*. Nesse caso, foram observadas duas aulas (podendo existir uma terceira, se o avaliado a requeresse).

Cada escola possuía quotas, i.e., o número de classificações de *Muito Bom* e *Excelente* a atribuir era reduzido e estava previamente estabelecido (antes de ser avaliado o real desempenho dos professores de cada uma das escolas). O Presidente do Conselho Executivo/Diretor teve a possibilidade legal de estabelecer, caso os visados não o fizessem, *os objetivos individuais* dos avaliados, de acordo com o projeto educativo e o plano anual de atividades, e proceder à avaliação dos mesmos. Ou seja, ainda que os professores não entregassem os seus objetivos individuais, seriam de qualquer forma avaliados.

Para além de todas as medidas de caráter geral, anteriormente descritas, existem também algumas regras transitórias para “Regimes especiais” e que são aplicáveis na avaliação dos “coordenadores de departamento curricular e dos avaliadores com competência por eles delegada” (art.º 10º) e aos “aos membros das direcções executivas” (art.º 11º). Os Coordenadores e avaliadores por si delegados são, segundo este regime, avaliados exclusivamente pela Direção Executiva. Os Presidentes dos Conselhos Executivos e os Diretores são avaliados pelo Diretor Regional de Educação. Os restantes membros das Direcções Executivas são avaliados pelo respetivo Presidente ou Diretor e os Diretores dos Centros de Formação das Associações de Escolas são avaliados nos termos dos n.º 1 e 2 de art.º 11 do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009.

Pelo que anteriormente referimos e como se pôde ir verificando através da análise da legislação citada, o modelo de ADD expresso no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, foi sofrendo diversas alterações, ao longo da sua aplicação, para

“responder ao clima de contestação e turbulência em torno da sua implementação, em grande parte, associado ao aumento da burocracia e do volume de trabalho nas escolas e a dificuldades de gestão e concretização do modelo tendo em conta as condições de trabalho das escolas e dos professores” (Flores, 2009, p. 249).

Com o início de um novo ano letivo (2009-2010) a aproximar-se e “tendo em conta a previsível morosidade do advento de um novo sistema de avaliação” (Cardoso, 2012, p. 165), este Decreto Regulamentar (n.º 1-A de 2009) foi então prorrogado com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto. No Preâmbulo deste Decreto Regulamentar, é referido, o esforço que o governo tem desenvolvido e os procedimentos que tomou no sentido de melhorar e aperfeiçoar o processo de ADD, introduzindo assim

“um sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente com consequências, que permita, por um lado, identificar as necessidades de formação e de desenvolvimento profissional dos professores e educadores e divulgar e disseminar as boas práticas e, por outro, garantir a prestação de contas pelo serviço público de educação e regular a progressão na carreira com base no reconhecimento do mérito” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009).

O Ministério da Educação recorreu também a “estudos e pareceres”, designadamente pelo *benchmark* de Avaliação de Desempenho realizado pela consultora internacional Deloitte, S.A. (2009); o Relatório sobre o Acompanhamento e Monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP (CCAP, 2009d) e o estudo realizado pela OCDE (Santiago et al., 2009).

Estes estudos e pareceres identificaram vários pontos fortes do sistema de avaliação, a saber: (i) incidir sobre a generalidade das funções dos docentes; (ii) a avaliação ser

interna à escola, tendo em conta o seu contexto específico, e ser conduzida sob a responsabilidade do diretor; (iii) recorrer a uma pluralidade de fontes de informação e a diferentes avaliadores; (iv) incluir uma componente de avaliação por pares mais qualificados, e (v) a observação de aulas constituir fator fundamental para a avaliação pedagógica e do desenvolvimento profissional (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009).

Estes estudos fizeram algumas recomendações para a correção e melhoria de alguns dos aspetos deste sistema de ADD, sendo unânimes em considerar que tais ajustamentos deviam contribuir para o seu desenvolvimento, preservando e respeitando todo o trabalho realizado, em particular pelas escolas (cf. Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009).

Assim, o estudo da consultora internacional Deloitte, S.A. (2009), que incidiu sobre o impacto do sistema de ADD, considerou este sistema como exequível e perfeitamente compatível com um exercício de qualidade da profissão docente, sendo que as suas recomendações se encontram assinaladas no Quadro 4.

#### **Quadro 4**

##### *Recomendações Decorrentes do Relatório da Deloitte (abril 2009)*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Envolvimento entre coordenadores de departamento e avaliadores nas fases de preparação e fixação dos objetivos individuais;</li><li>▪ Introdução de reuniões prévias e posteriores a cada observação de aula para atribuição de função pedagógica e formativa a cada componente;</li><li>▪ Introdução de reuniões entre avaliadores para harmonização de critérios;</li><li>▪ Introdução de reuniões a nível de departamento entre avaliadores e coordenadores para harmonização e análise das menções a atribuir;</li><li>▪ Introdução de entrevista individual em avaliados com menção de <i>Muito Bom</i> e <i>Insuficiente</i> para gestão de expectativas/melhorias;</li><li>▪ Simplificação dos instrumentos de registo;</li><li>▪ Criação de uma base de dados comum de avaliação e gestão de expectativas.</li></ul> |
|--|

Fonte: Aguiar (2011, p. 51-52)

O relatório do CCAP (2009) identifica fatores externos que limitam ou facilitam o processo de ADD e são mencionadas algumas recomendações relativamente a esse processo (cf. Quadro 5, página seguinte).

## **Quadro 5**

### *Recomendações Decorrentes do Relatório da CCAP (junho 2009)*

- Manter a avaliação externa por ser mais credível, imparcial e evitar confrontos internos;
- Enquadramento num modelo de avaliação exclusivo para pessoal docente já que a atividade é diferenciada da restante atividade da administração pública;
- Abolir os limites máximos impostos pelas quotas;
- Rever o uso dos resultados da avaliação de desempenho nos concursos e para progressão na carreira;
- Aumentar o ciclo de avaliação para quatro anos ou para a duração do escalão;
- Dar mais enfoque à vertente formativa e à prática de sala de aula;
- Aumentar o número de aulas a observar;
- Aumentar o peso atribuído à avaliação da componente científico-pedagógica;
- Mais formação sobre avaliação;
- Reformulação dos parâmetros de avaliação, reduzindo o seu número e tipo;
- Criar instrumentos de avaliação de acordo com diferentes perfis de desempenho.

Fonte: Aguiar (2011, p. 51-52)

O estudo da OCDE (Santiago et al., 2009, p. 2) infere que o modelo de ADD instituído “representa uma base sólida”, reunindo “a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais do que um avaliador e considera a avaliação pelos pares”, necessitando de alguns ajustes para tentar minimizar a tensão existente “entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira; e entre a avaliação feita ao nível da escola e as respectivas consequências ao nível nacional”. Este estudo da OCDE manifestou-se, ainda, a favor da manutenção da fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de mérito (cf. recomendações no Quadro 6).

## **Quadro 6**

### *Recomendações Decorrentes do Relatório da OCDE (julho 2009)*

- Promover a complementaridade entre a avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação para a progressão na carreira;
- Reforçar a avaliação com uma componente dedicada maioritariamente à avaliação para o desenvolvimento profissional;
- Reduzir a frequência dos momentos de avaliação;
- Simplificar os critérios e instrumentos de avaliação;
- Garantir uma adequada articulação entre a avaliação da escola e a dos professores;
- Definir um perfil de desempenho docente claro, bem estruturado e fundamentado;
- Desenvolvimento dos parâmetros pré-existentes definidos pelo ME para as componentes científico-pedagógica e funcional da avaliação;

### **Quadro 6 (cont.)**

#### *Recomendações Decorrentes do Relatório da OCDE (julho 2009)*

- Criar um conjunto de critérios comuns a todas as escolas, que reflitam os aspetos centrais da profissão;
- Adaptação dos critérios de acordo com o estágio de carreira, considerando as mudanças de funções e os cargos de gestão, aos níveis de ensino lecionados e à oferta formativa;
- Simplificação dos instrumentos de registo;
- Exclusão de indicadores como testes dos alunos, taxas de abandono escolar e absentismo;
- Adequada seleção e formação de diretores e gestores;
- Extensão da formação a módulos práticos e a outras técnicas de formação específicas
- Existência de um avaliador externo à escola;
- Criação de um modelo criterioso para atribuição de prémios de desempenho e outras formas de reconhecimento do mérito;
- Manutenção do sistema de quotas existente;
- Dar apoio e ajudar os docentes a compreender o que é a avaliação e de que forma é que ela contribui para reforçar o seu estatuto profissional e melhorar o desempenho dos alunos.

Fonte: Aguiar (2011, p. 51-52)

A intenção governamental com a prorrogação da vigência do regime previsto no Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 era permitir que as escolas e os professores iniciassem o ano escolar de 2009/2010<sup>44</sup> com “a adequada segurança jurídica e a necessária tranquilidade”<sup>45</sup>, até que estivessem reunidas as condições para a revisão do regime de ADD previsto no ECD dos educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 14/2009).

Findo o 1º ciclo de avaliação, o CCAP (2010d) elaborou um Relatório<sup>46</sup> onde pretendeu fazer um balanço da implementação nas escolas deste sistema avaliativo. Nesse balanço, foram assinaladas como circunstâncias positivas, o facto deste ciclo avaliativo ter permitido um espírito de cooperação entre os docentes; a participação de todos os docentes na elaboração dos instrumentos de avaliação; o impulso de mudança, criatividade, inovação e prática reflexiva; a diminuição do absentismo através da adoção de estratégias de permuta; a maior preocupação com planos de aula nos casos em que os docentes tenham que faltar; a maior articulação entre o trabalho desenvolvido na escola e o projeto

<sup>44</sup> Primeiro ano do segundo ciclo avaliativo (este ciclo inclui os anos escolares de 2009/2010 e 2010/2011).

<sup>45</sup> A recomendação n.º 5 do CCAP aponta nesse sentido: a configuração do modelo de ADD deve manter-se suficientemente estável no próximo ciclo avaliativo, de forma a transmitir às escolas e aos professores a segurança necessária ao desenvolvimento do processo avaliativo (CCAP, 2009c).

<sup>46</sup> Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental (CCAP, 2010d).



educativo; bem como o incremento de uma cultura de avaliação. Os maiores constrangimentos vivenciados durante este ciclo foram:

- a) A existência do sistema de quotas, a sua aplicação a universos distintos (professores, professores titulares, avaliadores, etc.), e o facto de este conduzir a resultados injustos (sobretudo devido à existência de poucos pedidos de avaliação da componente científico-pedagógica, condição necessária para acesso às menções qualitativas superiores);
- b) A burocratização do processo de ADD, nomeadamente, a necessidade em se cumprirem tarefas avaliativas ligadas à observação de aulas, à recolha de evidências, bem como as reuniões necessárias para o preenchimento dos instrumentos de registo;
- c) Dificuldades ao nível da elaboração dos instrumentos de avaliação, fraca participação dos docentes avaliados neste processo, ausência de modelos e orientações facilitadoras à sua construção e não existência de um período de testagem, foram outros dos aspetos negativos assinalados;
- d) O clima de escola foi igualmente referenciado como negativo, já que foram visíveis estratégias múltiplas adotadas pelos professores no sentido de dificultarem os procedimentos conducentes à implementação deste 1º ciclo. A existência de conflitos entre os professores, o ambiente de competição e a diminuição da partilha e do trabalho entre pares marcou este ciclo avaliativo;
- e) Escassez da formação proporcionada e desadequação da mesma, tendo sido considerada como insuficiente;
- f) Por fim, as alterações constantes da legislação são também apontadas como fatores limitativos, situação identificada como fonte de perturbação e de instabilidade na implementação do processo (cf. CCAP, 2010d, pp. 52-53).

Cardoso (2012) lança algumas questões sobre as mudanças introduzidas neste modelo: “Será que com estas mudanças e simplificações se concretizam os pressupostos considerados basilares pelo legislador? Não se terá desvirtualizado a essência do modelo de avaliação? Poder-se-á dizer que foi aplicado o novo modelo de avaliação patenteado no ECD?” (p. 161). A autora considera que “as mudanças introduzidas não podem ser consideradas meras adaptações e ajustamentos mas alterações significativas que

converteram o modelo de avaliação num diferente e ‘novo sistema’ de avaliação do desempenho docente, bem diferente do inicialmente estabelecido.”(pp. 161-162)

Este sistema de ADD inicialmente estabelecido foi, como avocamos, sofrendo sucessivos ajustamentos com base nas dificuldades que, na prática, ocorriam, de forma a torná-lo mais exequível. Nesta linha de pensamento, Fernandes (2009) aduz que

“não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar. Por isso, em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar bem do que avaliar muito” (p. 21).

As alterações que ao longo deste ciclo avaliativo foram sendo introduzidas na carreira e avaliação dos docentes causaram uma intensa contestação por parte da classe docente, sendo evidente o mal-estar entre professores, Ministério da Educação e Organizações Sindicais, tendo o ano letivo de 2008-2009 terminado com grande turbulência e insatisfação por parte dos professores (Aguiar, 2011; Cardoso 2012; Ramalho, 2012).

Com um novo ano letivo a aproximar-se, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto, que veio prorrogar a vigência deste sistema de ADD em vigor até, conforme referido no diploma, “estarem reunidas as condições para a sua revisão”.

#### **1.5.4. Segundo Ciclo da Avaliação Docente - 2009/2011**

Com o início do ano letivo 2009-2010 e em matéria de ADD mantinha-se o consignado no Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, que estabelecia, na alínea b) do n.º 6 do artigo 7.º, uma regra transitória em matéria de progressão na carreira para os docentes que, no ano civil de 2010, perfizessem o tempo de serviço necessário para progredirem ao escalão seguinte e que tivessem obtido na avaliação do desempenho do ciclo de avaliação de 2007-2009 a menção qualitativa mínima de *Bom*. De acordo com aquela norma, a progressão dos docentes dependia da obtenção de uma menção qualitativa igual ou superior a *Bom*, numa apreciação intercalar do desempenho, realizada a requerimento dos interessados.

Em setembro de 2009, após eleições legislativas, novas negociações foram realizadas, com o objetivo de se alterar o ECD no seguimento, do acordo estabelecido no *Memorando de Entendimento*<sup>47</sup>. Também a Assembleia da República, local onde este assunto foi amplamente debatido, recomenda através da publicação da Resolução n.º 108/2009, de 17 de dezembro, que “no âmbito do processo negocial em curso e no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de *Professor* e *Professor titular* e seja concretizado um novo regime de avaliação do desempenho dos docentes”. A Assembleia da República recomenda que, no prazo de 30 dias o Governo:

- a) Elabore as normas do Estatuto da Carreira Docente e legislação complementar, designadamente, extinguindo a divisão da carreira docente entre as categorias hierarquizadas de “Professor” e “Professor titular”;
- b) Estabeleça um novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente que seja justo, exequível, que premeie o mérito e a excelência e que contenha uma componente de avaliação orientada para o desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho dos docentes, e que contribua para o aprofundamento da autonomia das escolas;
- c) Crie as condições para que do 1.º ciclo de avaliação não resultem penalizações aos professores, designadamente para efeitos de progressão na carreira, derivadas de interpretações contraditórias da sua aplicação (Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009).

Em janeiro de 2010, já com o XVIII Governo Constitucional<sup>48</sup> em exercício, é celebrado o Acordo de Princípios<sup>49</sup> entre o Ministério da Educação e as organizações

---

<sup>47</sup> Este memorando foi celebrado a 12 de abril de 2008, entre o Ministério da Educação e as estruturas sindicais representativas dos docentes que constituem a Plataforma Sindical de Professores, “onde se acorda a composição de uma comissão paritária com a administração educativa, tendo a mesma acesso a todos os documentos que viriam a ser produzidos pelas diferentes escolas e pelo CCAP” (Cardoso, 2012, p. 159).

<sup>48</sup> O XVIII Governo Constitucional, entrou em funções a 26 de outubro de 2009; apresentou a sua demissão em 23 de março de 2011, mantendo-se em funções como Governo de Gestão, até 21 de junho de 2011, data da tomada de posse do XIX Governo Constitucional.

<sup>49</sup> Foi oficialmente publicado em 8 de janeiro de 2010, o documento emanado do Gabinete do Secretário de Estado e Adjunto da Educação, denominado por “Acordo de princípios para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário e educadores de infância”. Também em janeiro de 2010 foi publicado um segundo documento que se referia aos “Princípios da revisão do Estatuto da Carreira Docente e da sua articulação com a avaliação de desempenho”. Este documento, na generalidade, limitava-se a garantir a ligação e respetivas consequências da avaliação do desempenho na progressão na carreira docente.

sindicais representativas do pessoal docente, para que a revisão do ECD fosse realizada, bem como a revisão do modelo de avaliação dos professores. Mas, tendo em conta a natureza complexa da questão “avaliação”, designadamente da avaliação de professores, “cedo se percebeu que o prazo estabelecido pela Assembleia da República dificilmente seria cumprido” (Cardoso, 2012, p. 166), o que efetivamente só viria a ocorrer em junho desse ano.

Todos as negociações que foram decorrendo, conducentes à revisão do ECD, levaram a que, durante o ano letivo 2009/2010, fossem adotados procedimentos de ADD simplificados, a aplicar apenas aos docentes contratados, a docentes que necessitassem de realizar a apreciação intercalar por razões de progressão na carreira e a docentes que no 1.º ciclo de avaliação obtiveram as menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente*. Os procedimentos a adotar na apreciação intercalar foram inicialmente comunicados às escolas por nota informativa das Direções Regionais de Educação e posteriormente fixados pelo Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março (CCAP, 2011)

Neste contexto e havendo necessidade de dar continuidade ao processo de ADD, fixaram-se procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar prevista na alínea b) do n.º 6 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, pelo que surge o Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março, que determinava o seguinte:

- a) Para o efeito da progressão ao escalão seguinte da carreira, no ano civil de 2010, dos docentes que nesse ano perfizessem o requisito de tempo de serviço para progressão, aplicava-se cumulativamente as seguintes regras: a) ter obtido na avaliação do desempenho referente ao ciclo de avaliação de 2007 -2009 a menção qualitativa mínima de *Bom*; e b) ter obtido na apreciação intercalar do seu desempenho menção qualitativa igual ou superior a *Bom*.
- b) A apreciação intercalar do desempenho devia ser solicitada pelo interessado através de requerimento, acompanhado do documento de autoavaliação, que não era sujeito a qualquer regra formal de elaboração mas onde deveria constar o seguinte: a) breve descrição da atividade profissional no período em apreciação, incluindo uma reflexão pessoal sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas; e b) a identificação da formação realizada.

- c) O período abrangido pela apreciação intercalar decorria desde o início do ano letivo de 2009-2010 até ao último dia do mês anterior àquele em que o docente completasse o requisito de tempo de serviço necessário à progressão.
- d) A CCAD procedia à apreciação do documento entregue pelo docente, ponderando o respetivo conteúdo no sentido de uma apreciação objetiva e rigorosa do seu desempenho, atribuindo-lhe uma menção qualitativa dentro do elenco: *Insuficiente, Bom e Muito bom*.
- e) Após a atribuição da menção qualitativa pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, o diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada procedia à respetiva homologação.
- f) A apreciação intercalar do desempenho prevista neste despacho não substituíam a avaliação do desempenho do ciclo de avaliação de 2009 -2011 (cf. Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 março de 2010).

Já o ano letivo estava quase no seu termo, quando surge o novo ECD, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que introduziu alterações no sistema de ADD, com consequências no acesso à progressão na carreira. Neste normativo é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente:

- a) Reforça-se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira;
- b) Quanto à diferenciação dos desempenhos, manteve-se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública (SIADAP)<sup>50</sup>, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*;

---

<sup>50</sup>A Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, instituiu o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), aplicando-se ao desempenho dos serviços públicos, dos respetivos dirigentes e demais trabalhadores, numa conceção integrada dos sistemas de gestão e avaliação, permitindo alinhar, de uma forma coerente, os desempenhos dos serviços e dos que neles trabalham. O sistema integra três componentes: (i) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Serviços da Administração Pública (SIADAP 1); (ii) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Dirigentes da Administração Pública (SIADAP 2) e; (iii) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública (SIADAP 3).

- c) Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência através de vagas;
- d) Valoriza -se a senioridade na profissão, ao propiciar -se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas;
- e) A carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre *professores* e *professores titulares*, mantendo-se como mecanismos de seleção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório;
- f) Mantém-se igualmente uma estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingência, através de vagas em dois momentos ao longo da carreira, na progressão para o 5º e 7º escalão para o qual é obrigatória a “observação de aulas” (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

O supracitado Decreto-Lei refere que a avaliação de desempenho docente tem por objetivo “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (n.º 2 do art.º 40.º). No número 3 do mesmo artigo são referidos os novos objetivos específicos no âmbito da, ADD, entre eles: (i) contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; (ii) identificar as necessidades de formação do pessoal docente; (iii) diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; (iv) promover o trabalho de cooperação entre os docentes; (v) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; (vi) e promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional (n.º 3 do art.º 40.º).

Neste ciclo avaliativo, o desempenho de funções de “coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho” são atribuídas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior. Em situações excecionais e devidamente fundamentadas, podem desempenhar estas funções os docentes posicionados no 3.º escalão detentores de formação especializada (art.º 35.º).

Para aceder aos 3.º e 5.º escalões, a observação de aulas é requisito obrigatório. A progressão aos 5.º e 7.º escalões dependem da obtenção de vaga (art.º 37.º), com exceção dos docentes que obtenham, na avaliação de desempenho imediatamente anterior à progressão, a menção de *Muito Bom* ou *Excelente* (art.º 48.º).

Os intervenientes no processo de avaliação passam a ser “o avaliado”, o “júri de avaliação” e a “comissão de coordenação da avaliação do desempenho” (art.º 43.º).

De acordo com o art.º48 do supracitado Decreto-Lei, os docentes com avaliação de *Muito Bom* ou *Excelente* são premiados com uma progressão mais rápida na carreira. Os docentes podem progredir até aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga, desde que na avaliação imediatamente anterior à progressão obtenham uma das referidas menções. Podem ainda usufruir da bonificação de um ano para aceder ao escalão seguinte os docentes que obtenham duas menções de *Excelente* ou duas menções de *Excelente* e *Muito Bom*. Podem ainda ter uma bonificação de 6 meses a usufruir no escalão seguinte os docentes que obtenham duas menções consecutivas de *Muito Bom*.

No sentido de regulamentar e desenvolver os princípios do sistema de ADD estabelecidos pelo Decreto-Lei supramencionado, é então publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. O Governo promoveu algumas alterações ao sistema de ADD para “clarificar a sua articulação 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” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010) (cf. Quadro 7, página seguinte).

## Quadro 7

### Procedimentos a Observar na Avaliação do Desempenho Docente

	Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro	Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho
<b>Dimensões da avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vertente profissional social e ética</li> <li>▪ Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</li> <li>▪ Participação na escola e relação com a comunidade escolar</li> <li>▪ Desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida</li> </ul>	
<b>Periodicidade</b>	2 anos	
<b>Intervenientes no processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliado</li> <li>▪ CCAD</li> <li>▪ Avaliadores: coordenador de departamento curricular ou professor titular da área disciplinar do avaliado; e o diretor da escola;</li> <li>▪ Ocasionalmente poderia ser requerida a apreciação dos pais e encarregados de educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliado</li> <li>▪ CCAD</li> <li>▪ Avaliadores: relator (professor da mesma área disciplinar com posicionamento e grau académico superior ao avaliado e ser detentor de formação especializada em avaliação do desempenho, sempre que possível); e júri de avaliação.</li> </ul>
<b>Elementos de referência da avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos e metas definidas nos Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades da Escola;</li> <li>▪ Indicadores de medida, estabelecidos pela escola, relativos aos resultados dos alunos e abandono escolar; objetivos fixados no Projeto Curricular de Turma (opcional).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro);</li> <li>▪ Objetivos e metas definidas nos Projetos Educativos e Plano Anual de Atividades da Escola;</li> <li>▪ Objetivos individuais, quando apresentados (opcional).</li> </ul>
<b>Objetivos individuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação obrigatória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação facultativa</li> </ul>
<b>Observação de aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obrigatória para todos os professores;</li> <li>▪ Três aulas em cada ano do ciclo de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obrigatória apenas para os professores que se encontram na transição para o 3º e 5º escalão da carreira docente;</li> <li>▪ Duas aulas em cada ano do ciclo de avaliação;</li> <li>▪ Condição necessária para ascender às menções de <i> muito bom </i> e <i> excelente </i>.</li> </ul>
<b>Instrumentos de registo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico tendo em conta as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (órgão nacional).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborados pela CCAD e aprovados pelo Conselho Pedagógico, tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente e as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (órgão nacional).</li> </ul>
<b>Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obrigatória. Deve explicitar o contributo do docente para o cumprimento dos objetivos individuais fixados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obrigatória. Deve realizar-se de acordo com as regras e padrões de uniformização definidos pelo Ministério da Educação.</li> </ul>
<b>Entrevista Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obrigatória. Tem por objetivo dar conhecimento da proposta de avaliação e proporcionar oportunidade para a sua apreciação conjunta, bem como a análise da ficha de autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facultativa. Deve ser requerida pelo avaliado após ter conhecimento da proposta de avaliação e tem por objetivo a apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação</li> </ul>
<b>Resultados do processo de avaliação</b>	Expressos através de 5 menções qualitativas: Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente. As duas menções superiores estão sujeitas a percentagens máximas na sua atribuição.	

Fonte: (Tomás & Costa, 2011, p. 473)



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 auto-avaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (Preâmbulo Decreto Regulamentar n.º 2/2010), pelo que há uma fixação facultativa dos *Objetivos Individuais*, no início de cada ciclo de avaliação, que podem ser redefinidos em função do plano de atividades.

À semelhança do que acontecia no ciclo avaliativo anterior, a avaliação incide sobre quatro dimensões do desempenho: *a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa; o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, art.º 4º).

Neste ciclo avaliativo, a ADD passa a ter por referência os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional (que decorrem da proposta do CCAP)<sup>51</sup>, os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades de cada escola /agrupamento e os objetivos individuais, que passam a ter carácter facultativo (art.º 7.º).

Os padrões de desempenho docente, referidos no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, foram dados a conhecer através de Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que, no preâmbulo, diz que os padrões de desempenho docente “constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho e visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua actividade”. Estes padrões devem ser considerados como: “um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias” (Preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010).

Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, i.e., de acordo com o projeto educativo e características e contextos de cada escola e com as especificidades da comunidade em que

---

<sup>51</sup> Proposta n.º 1 /CCAP/2010, de 27 de agosto-Padrões de Desempenho Docente (CCAP, 2010b).

se insere e “constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

## Quadro 8

*Dimensão, Domínios e Descritores da Avaliação de Desempenho (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro)*

<b>DIMENSÃO</b>	<b>VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA</b>
<b>DOMÍNIOS</b>	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
<b>DESCRITORES</b> (Relativos à menção de Excelente)	O docente demonstra claramente que reflete e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas; Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens; Atua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.
<b>DIMENSÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b>
<b>DOMÍNIOS</b>	Preparação, organização e realização das atividades letivas; Relação pedagógica com os alunos; Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
<b>DESCRITORES</b> (Relativos à Menção de Excelente)	O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular; Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens; Promove consistentemente articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com os pares; Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia; Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação; Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitoriza o desenvolvimento das aprendizagens, reflete sobre os resultados dos alunos e informa-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria; Utiliza sistematicamente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as suas estratégias de ensino em conformidade; Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha.
<b>DIMENSÃO</b>	<b>PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA</b>
<b>DOMÍNIOS</b>	Contributo para a realização dos objetivos e metas do PEA e dos planos anual e plurianual de atividades; Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
<b>DESCRITORES</b> (Relativos à Menção de Excelente)	O docente envolve-se ativamente na conceção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola; Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização;

**Quadro 8 (cont.)**

*Dimensão, Domínios e Descritores da Avaliação de Desempenho (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro)*

	Promove a criação e o desenvolvimento de projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação; Mostra iniciativa no desenvolvimento de atividades que visam atingir os objetivos institucionais da escola e investe, sistematicamente, no maior envolvimento de pais e EE e/ou outras entidades da comunidade.
<b>DIMENSÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA</b>
<b>DOMÍNIOS</b>	Formação contínua e desenvolvimento profissional
<b>DESCRITORES</b> (Relativos à Menção de Excelente)	O docente toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional; Reflete consistentemente sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho; Promove sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola

Fonte: Aguiar (2011, p. 54-55)

Em relação à *periodicidade*, por comparação com o ciclo avaliativo anterior, a avaliação de desempenho dos docentes integrados na carreira, não sofreu alterações, continuando a ser efetuada no final de cada ciclo de “dois anos letivos e reporta-se ao serviço prestado durante esse período”( art.º 5º, do Decreto Regulamentar 2/2010).

A apresentação dos *Objetivos Individuais*, neste ciclo avaliativo passou a ser “facultativa”, ao contrário do ciclo avaliativo anterior. A sua elaboração visava “melhor aferir o respetivo contributo para a concretização dos objetivos e metas fixadas no PEA e nos planos de atividades ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional”, devendo ser realizada pelos docentes interessados, no início de cada ciclo de avaliação. Estes objetivos podem ser redefinidos em função do Projeto educativo da Escola ou do Plano de Anual e Plurianual de Atividades (art.º 8º).

A *observação de aulas* também é “facultativa, só tendo lugar a requerimento dos interessados”, sendo “condição necessária” para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*, bem como para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. Esta observação abrange pelo menos duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo (art.º 9º). Convocando Flores (2009), a observação de aulas "constitui um elemento chave num sistema de avaliação de professores, pelo que a não obrigatoriedade deste

procedimento constitui um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho” (p. 251).

Neste ciclo avaliativo (2009-2011), o processo de avaliação de ADD comporta vários *instrumentos de registo*<sup>52</sup> “obrigatórios”, que são relevantes na confirmação e sustentação das decisões efetuadas pelos avaliadores. Estes instrumentos são aprovados pelo conselho pedagógico de cada escola, tendo em consideração “os padrões de desempenho docente e as orientações do conselho científico para a avaliação de professores” (art.º 10).

Os instrumentos de avaliação focalizam-se (i) no *Relatório de Auto-avaliação*; (ii) na *Ficha de avaliação global*<sup>53</sup> (iii) e no *registo de observação de aulas*, nos casos em que a ela haja lugar (art.º16º):

- a) O *Relatório de autoavaliação*, de cariz obrigatório, é considerado, pelo legislador, como elemento essencial da avaliação do desempenho tendo por “objetivo envolver o docente no processo de avaliação, promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho”. Este relatório deve abranger o “autodiagnóstico” inicial; uma breve descrição da “atividade desenvolvida” durante o período de avaliação; o “contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola”; a “análise pessoal” sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas; a referência à “formação realizada e os seus benefícios” para a prática letiva do docente; e a “identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional”. Este Relatório deverá ter em anexo os documentos relevantes para a avaliação do docente e que não constem já do seu processo individual (art.º 17º).
- b) A *Ficha de avaliação global* deverá sintetizar e ponderar “todos os domínios relevantes da avaliação, designadamente funcionais e pedagógicos”, registando a atribuição da classificação final e respetiva menção qualitativa (escala de 1 a 10) (art.º20 e 21º). Esta ficha concretiza a apreciação, efetivada pelo relator, do relatório de autoavaliação, apreciação da observação de aulas (caso tenha havido) e ainda a formação contínua creditada. A apreciação da ficha de avaliação global, “da qual consta a proposta do relator de pontuação nos diversos domínios de

---

<sup>52</sup> De acordo com Machado (2007), “as práticas avaliativas estão quase exclusivamente centradas na construção de instrumentos de avaliação, na sua aplicação e no tratamento da informação recolhida” (p. 220).

<sup>53</sup> Sobre esta Ficha, foi solicitada a opinião do CCAP, pelo Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação que está expressa no Parecer n.º4/CCAP/2010 (CCAP, 2010a).

avaliação” e a classificação final, é comunicada pelo relator, por escrito, ao avaliado (art.º 18.º). Após a comunicação da classificação final, o avaliado pode requerer, por escrito, a realização de uma “entrevista individual” com o relator para apreciação conjunta dos diferentes elementos avaliados. No caso da entrevista individual não ser requerida, ou quando o avaliado a ela não comparecer, é considerada “aceite a classificação proposta” (art.º19.º).

- c) O *registo de observação de aulas*, aprovado em pedagógico, pode concretizar-se em vários modelos de registo de acordo com a especificidade de cada grupo disciplinar.

Neste ciclo avaliativo a responsabilidade pela avaliação coube:

- Ao *avaliado*, que tinha o dever de proceder à respetiva autoavaliação, “como garantia do envolvimento ativo e coresponsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação” (art.11º).
- Ao *relator*<sup>54</sup>, designado pelo Coordenador do Departamento Curricular<sup>55</sup> e que deveria pertencer ao mesmo Departamento Curricular do docente avaliado (art.º13º). Este era um membro do Júri de avaliação, tinha como funções acompanhar todo o processo de desenvolvimento do avaliado ao longo do ciclo avaliativo, prestando o apoio necessário. Deveria ainda proceder à observação de aulas, quando estas ocorressem (art.º 18), realizando o registo e partilha com o avaliado sobre a sua apreciação; apreciar o relatório de autoavaliação; assegurar a realização de uma entrevista individual; apresentar ao júri de avaliação, uma ficha de avaliação global que incluísse uma proposta de classificação final; e submeter ao júri de avaliação um programa de formação, sempre que o docente apresentasse uma menção de *regular* ou *insuficiente*, cujo cumprimento seria “ponderado no ciclo de avaliação seguinte”. Os relatores que não exercessem em

---

<sup>54</sup> O processo de avaliação de desempenho docente, instituído pelo Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio, já aludia à figura do Relator; este pertencia à comissão especializada responsável pela elaboração do projeto de parecer relativo ao documento de *Reflexão Crítica* que o docente avaliado apresentava.

<sup>55</sup> Os critérios de escolha do relator são: i) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e o seu posicionamento na carreira e grau académico serem iguais ou superiores ao do avaliado, sempre que possível e ii) possuir, preferencialmente formação especializada em avaliação de desempenho. Para os docentes com posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o coordenador, no caso de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e, quando não seja o caso, um docente com posicionamento mais próximo do avaliado (art.º 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

exclusividade estas funções (art.º 35.º do ECD) beneficiavam da “redução de um tempo letivo para cada três docentes em avaliação”(art.º14).

- À CCAD<sup>56</sup>, que deveria assegurar e coordenar a aplicação do sistema de avaliação de desempenho, elaborando a proposta dos instrumentos de registo e assegurando o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas no art.º 21 deste Decreto Regulamentar, no art.º 46º do ECD e no Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março. Neste ciclo avaliativo, a CCAD passou a ser constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico (CP) e três docentes, eleitos entre os restantes elementos do CP. Esta deveria ainda, transmitir a todos os relatores as orientações adequadas de modo a que fosse garantido que as propostas de avaliação final respeitassem as percentagens (art.º 12).
- Ao *júri de avaliação*, constituído com membros da CCAD e um relator (art.º13º). Neste ciclo, o júri de avaliação surge como um *novo* elemento no processo de avaliação dos professores e tem como funções: (i) a atribuição fundamentada da classificação final de cada avaliado de acordo com a proposta do relator; (ii) a emissão de recomendações que conduzam à melhoria da prática pedagógica; (iii) à qualificação do desempenho profissional dos avaliados (art.º43.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho); (iv) deveria ainda aprovar o programa de formação para os docentes com menção *regular* ou *insuficiente*; (v) e apreciar e decidir sobre as reclamações (art.º 13 do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho);
- Aos *Coordenadores dos Departamentos Curriculares* competia designar os *relatores*, devendo supervisionar o seu trabalho, avaliar o docente com posicionamento mais elevado na carreira, se este pertencer ao mesmo grupo de recrutamento. Os coordenadores eram avaliados pelo diretor da escola/agrupamento onde exerciam funções (art.º 28.º) e os relatores eram avaliados pelo coordenador de departamento curricular a que pertenciam (art.º 29.º). De acordo com o estipulado no art.º 28.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, em conformidade com o art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, na avaliação dos coordenadores de departamento curricular e dos

---

<sup>56</sup> A CCAD é constituída pelo presidente do conselho pedagógico, que a preside, e por três outros docentes deste conselho, eleitos entre os respetivos membros. (art.º 12º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

relatores não é considerado o domínio referente à “qualidade científica” do seu trabalho (preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos), apenas são consideradas as atividades de coordenação e o exercício da atividade de avaliação dos docentes.

- Ao *Diretor do Agrupamento* competia avaliar os coordenadores dos departamentos curriculares e também o subdiretor e os adjuntos. O diretor era avaliado pela Direção Regional a que pertencia (art.º 28º e art.º 31º, do Decreto Regulamentar 2/2010).

Com o início da implementação deste novo ciclo avaliativo, surgiram algumas situações excecionais que não estavam contempladas nos normativos instituídos e que careciam de definição. A Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro, veio definir os procedimentos a adotar nestas situações em que, “por força do exercício de cargos ou funções”, não se podia realizar a observação de aulas, sendo que era condição imprescindível para a obtenção das menções de *Excelente e Muito Bom*. Assim sendo, aos docentes que se encontravam a desempenhar outras funções, ou a usufruírem de licença sabática ou equiparação a bolseiro a tempo inteiro e aos quais não fosse possível realizar a avaliação de desempenho, nos termos definidos, a legislação prévia o recurso a uma “ponderação curricular” nos termos estabelecidos no Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro.

Uma outra situação que causou entraves ao normal decurso deste ciclo avaliativo foi a designação de coordenadores de departamento, dos coordenadores de estabelecimento e relatores em alguns grupos disciplinares, pelo que a tutela teve que estabelecer orientações de carácter excecional<sup>57</sup> em novembro de 2010, com a publicação da Orientação B10015847T da DGRHE, que refere:

“Uma vez esgotadas as possibilidades de designação dos coordenadores de estabelecimento, dos coordenadores de departamento curricular e dos relatores,

---

<sup>57</sup> Esta situação foi resolvida em articulação com a respetiva Direção Regional de Educação, onde estas situações ocorriam, de acordo com a orientação B10015847T da DGRHE, de 8 de novembro de 2010, nomeadamente quanto à designação, de carácter excecional, de relatores, coordenadores de departamento curricular e de estabelecimento.

para o exercício de funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho, nos termos estabelecidos nos números 4 e 5 do artº 35.º do ECD, assim como o disposto no Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho, cabe aos agrupamentos tomar as decisões de carácter excecional” (p.1).

As situações de carácter excecional traduziam-se, designadamente, no seguinte:

- a) No que concerne aos relatores, a realização da avaliação dos docentes, com observação de aulas, carece da prévia concordância do avaliado, nos casos em que o relator seja docente de um grupo de recrutamento diferente ou por um docente do mesmo grupo de recrutamento, com igual ou superior posicionamento na carreira e grau académico, mesmo que seja do 3º escalão sem formação especializada, ou do 2º ou do 1º escalão. Pode também ser avaliado pelo coordenador do departamento a que pertence;
- b) Quando o docente a avaliar pretendia que esta avaliação fosse feita por um docente do seu grupo de recrutamento e caso não fosse possível na sua escola, possibilita-se a avaliação por um docente de uma outra escola/agrupamento;
- c) No caso dos coordenadores de departamento curricular e de estabelecimento, permitia-se o desempenho dos referidos cargos por docentes do 3º escalão sem formação especializada ou por docentes do 2º escalão, preferencialmente detentor de formação especializada (cf. Orientação B10015847T, da DGRHE).

Com o ano letivo 2010-2011 já em andamento surgiu o Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro que instituiu as regras para a calendarização do procedimento de avaliação de desempenho, a aprovação das fichas de avaliação global assim como as instruções para o seu preenchimento e as regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação.

Durante todo este ciclo avaliativo, à semelhança do anterior, o processo de avaliação do desempenho a nível nacional foi acompanhado e monitorizado pelo CCAP, que no período de 2008 a 2011 foi emitindo Pareceres, Recomendações e Relatórios, e por um Gabinete de Apoio à Avaliação, da responsabilidade do ME, que assegurava o “apoio técnico e o aconselhamento necessário à boa execução” e cumprimento de todo o processo de avaliação (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, art.º 34.º).



Para Natércio Afonso (2002), a avaliação, na sua essência “consiste num exercício de comparação entre duas situações: a situação real que é objecto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir dos padrões de referência” emanados através da legislação (p. 51). Qualquer processo de avaliação passa sempre pela consideração de “padrões de referência (explícitos ou implícitos), formais ou informais, referenciáveis nos discursos dos avaliadores ou apenas nas suas práticas de avaliação” que são definidos a partir de uma seleção e hierarquização de valores relevantes e que consistem na conceptualização de factos e situações virtuais em relação às finalidades pretendidas “a partir dos padrões de referência operacionalizam-se os indicadores que são utilizados na análise da situação ou contexto que se pretende avaliar” (Ibidem).

Em qualquer procedimento de avaliação terá que existir sempre um conjunto de normas, valores, objetivos, metas, padrões de exigência e qualidade, para além dos perfis de desempenho, a partir dos quais se configura o modelo de avaliação (Figari, 1996; Machado, 2007, 2013).

Falamos, de acordo com Sanches (2008), de um sistema externo, designado por “quadro de referência, referente ou modelo”. Este referente é constituído pelos normativos oriundos do Governo. As escolas adotarão esta referenciação, como ponto de partida para a implementação do modelo de avaliação de desempenho, face à sua realidade educativa, devendo estabelecer um quadro de referência interno, materializado nos instrumentos utilizados na referencialização: O Projeto Educativo de Escola, O Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e os Projetos Curriculares de Turma (se tal vier referido no Regimento Interno).

Segundo afirma Mota (2009),

“caberá às escolas, a árdua tarefa de reconstruir estes referentes, elaborando um referencial de escola exequível com a sua realidade e que operacionalizará o processo de avaliação, teorizado no quadro de referência emanado pela tutela (...) todavia, quando se colocam em prática os fundamentos consignados na lei, surgem naturalmente constrangimentos. A realidade de cada escola é única”. (...) “Na verdade, será a forma como as escolas vão moldando este sistema à sua realidade particular e o feedback regular à tutela acerca dos constrangimentos

vivenciados que farão avançar este modelo por um determinado caminho” (pp. 30-31).

Neste sentido, todos os atores intervenientes deverão possuir as informações necessárias relacionadas com os referentes, quer os de ordem interna, quer os de ordem externa (Coelho & Rodrigues, 2008), conforme se sistematiza no Quadro 9.

## Quadro 9

### *Referentes do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente no Ciclo Avaliativo 2009-2011*

<p>Nível Externo<sup>58</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas curriculares;</li> <li>▪ Normativos que integram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objetivos da avaliação de desempenho docente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro -“<i>Simplex</i>”, Regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação, até 31/12/2009;</li> <li>○ Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto - Prorrogação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009;</li> <li>○ Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro - Altera o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;</li> <li>○ Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009, de 17 de dezembro - Recomenda que seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de <i>Professor</i> e <i>Professor Titular</i> e seja concretizado um novo regime de ADD;</li> <li>○ Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 março de 2010- Estabelece a fixação dos procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar da ADD, prevista na alínea b) do n.º 6 do artigo 7.º do Decreto -Lei n.º 270/2009;</li> <li>○ Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho -Alteração ao estatuto da carreira docente;</li> <li>○ Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho -Alteração ao processo de ADD;</li> <li>○ Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho -estabelece algumas orientações para o ano letivo 2010-2011 no que diz respeito à distribuição de funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho;</li> <li>○ Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro -Procedimentos da avaliação;</li> <li>○ Portaria n.º 926/2010, de 29 de setembro -Estabelece os procedimentos a adotar sempre que não possa haver observação de aulas;</li> <li>○ Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro- Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular;</li> <li>○ Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro -Padrões de Desempenho;</li> <li>○ Despacho n.º 18020/2010, de 3 de dezembro – Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime;</li> <li>○ Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro - Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas;</li> <li>○ Circulares, informações da DGRHE e Notas de leitura temática</li> <li>○ Orientação B1005847T da DGRHE de 8 novembro de 2010: orientações de caráter excepcional para designação dos coordenadores de departamento Curricular, Relatores e Coordenadores de Estabelecimento.</li> <li>○ Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011, de 27 de abril- Recomendação que o Governo aplique um modelo simplificado de ADD, que tenha em conta a apreciação intercalar, devendo ser instruída nos termos de Despacho n.º 4913-B/2010;</li> <li>○ Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011, de 27 de abril- Princípios a que deve obedecer um novo quadro legal de avaliação docente;</li> <li>○ Recomendações n.º 5/CCAP/2009, de 8 de junho. Regime de avaliação do desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão (CCAP, 2009c).</li> <li>○ Parecer n.º 2/CCAP/2009, de 6 de julho relativo ao ciclo seguinte da Avaliação do Desempenho Docente (CCAP, 2009a).</li> </ul> </li> </ul>
-----------------------------------	--

<sup>58</sup> Estes referentes externos são apresentados por ordem cronológica de publicação.

### Quadro 9 (cont.)

#### Referentes do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente no Ciclo Avaliativo 2009-2011

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Parecer n.º 3/CCAP/2009, de 30 de dezembro, termos de referência de um programa de formação para docentes avaliados (CCAP, 2009b).</li><li>○ Parecer n.º 4/CCAP/2010, de junho de 2010 - Ficha de avaliação global (CCAP, 2010a).</li><li>○ Proposta n.º 1/CCAP/2010, de 27 agosto de 2010 - Padrões de desempenho docente (CCAP, 2010b).</li><li>○ Parecer n.º 5/CCAP/2010, de 6 de setembro de 2010 - Aplicação dos padrões de desempenho na ADD (CCAP, 2010e).</li><li>○ Recomendações n.º 6/CCAP/2010, 23 de outubro - Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo (CCAP, 2010c). Aplicação das Recomendações n.º 1/CCAP/2008 ao Decreto Regulamentar n.º 2/2010 (CCAP, 2008a).</li><li>○ Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho: Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental, julho de 2010 (CCAP, 2010d).</li><li>○ Relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho docente, abril 2011 (CCAP, 2011).</li></ul>
<b>Nível Interno</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Objetivos e metas fixados em:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Projeto Educativo de Escola (PEE)</li><li>○ Plano Anual de Atividades (PAA)</li><li>○ Projeto Curricular de Turma – PCT (quando definido no regulamento interno)</li><li>○ Indicadores e Descritores para a Avaliação do Desempenho Docente no ciclo avaliativo 2009/2011, de acordo com o instituído no Despacho n.º 16034/2010 (Padrões de Desempenho)</li></ul></li><li>▪ Instrumentos de registo criados pela escola/agrupamento para este ciclo avaliativo</li></ul>

Adaptado de Mota (2009, p. 29)

Apesar das alterações introduzidas no regime de ADD neste período de 2009-2011, o dispositivo, princípios, finalidades e objetivos permaneceram muito idênticos ao ciclo de avaliação anterior (2007/2009).

Os resultados do Relatório Anual do CCAP apresentado em abril de 2011 relativamente à operacionalização deste ciclo avaliativo (2009-2011) apontam para o facto de os padrões de desempenho, apesar de se constituírem num referencial facilitador na construção dos instrumentos de registo, terem suscitado algumas dificuldades na sua utilização enquanto referente de avaliação, pelo que a maioria das escolas procedeu à adaptação dos mesmos à sua realidade. Os dados deste relatório assinalam uma menor dificuldade (por comparação ao 1º ciclo) nos aspetos processuais (menos tempo despendido, maior facilidade na construção dos instrumentos de registo) e para uma maior aceitação do processo. Não obstante, o relatório refere que não foi notório o reconhecimento do processo de ADD no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas docentes, sendo o clima de escola e, em particular, o relacionamento interpessoal dos docentes (embora mais pacificado), aquele que apresentou maiores constrangimentos ao nível do desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de criação de mecanismos de supervisão construtiva entre pares. A estes aspetos, ainda se associam a desmotivação e a

indiferença perante o processo de ADD, devido ao congelamento de salários, de progressões e promoções nas carreiras.

Reconhece-se, por conseguinte, que, apesar de todos os constrangimentos vivenciados, é de valorizar as aprendizagens que foram realizadas desde o 1º ciclo de avaliação, que vão sendo adquiridas e incorporadas nas escolas permitindo uma maior facilitação de procedimentos (CCAP, 2011).

Ainda no decurso deste ciclo avaliativo, em abril de 2011, já com o XVIII governo demissionário<sup>59</sup>, a Assembleia da República apresentou duas Resoluções sobre o sistema de ADD: as Resoluções n.º 93 e 94/2011, datadas de 27 de abril: Com estas resoluções a Assembleia da República pretendeu recomendar ao governo que: (i) aplicasse um modelo de ADD simplificado tendo apenas em conta a apreciação intercalar, a ser instruída nos termos do Despacho n.º 4913-B/2010, com as devidas adaptações ao ciclo avaliativo em curso, com exceção dos docentes contratados e professores que se encontrem em condições de mudança de escalão; (ii) e inicie negociações com os sindicatos representativos do sector, a fim de que seja definido um novo sistema de ADD, até ao final do ano letivo 2010-2011. Avoca, ainda, que o “novo sistema” de ADD a implementar deverá consignar:

- a) A promoção do desenvolvimento profissional dos docentes num quadro de rigor que reconheça o mérito e a excelência na componente científico-pedagógica, ou seja, um modelo de avaliação essencialmente focado na componente científica e pedagógica do professor;
- b) Uma avaliação simples nos procedimentos, baseada num documento único de autoavaliação;
- c) Um período de avaliação que não prejudique o decurso normal do ano letivo, a terminar no fim deste, com a consequente emissão do seu resultado antes do início do ano letivo subsequente;
- d) Uma avaliação dos docentes, hierarquizada e por isso centrada no conselho pedagógico;
- e) Um ciclo de avaliação plurianual, coincidente com a duração dos escalões da carreira docente;

---

<sup>59</sup> Este governo apresentou a sua demissão em março de 2011, devido à rejeição do novo Programa de Estabilidade e Crescimento, mantendo-se em funções até junho do mesmo ano.

- f) O estabelecimento de um quadro objetivo de isenções de avaliação, para situações concretas;
- g) Um sistema de arbitragem expedito para os recursos;
- h) A eliminação de qualquer critério que envolva a classificação dos alunos como um dos elementos da avaliação da classe docente.

A Assembleia da República advoga também nesta Resolução que o governo no decurso do terceiro período desse ano letivo mande realizar um “processo de formação para avaliadores e avaliados” (cf. Resolução n.º 93 /2011).

A Resolução n.º 94 sugere um conjunto de princípios a que deve obedecer o novo “sistema” de ADD, devendo estes gerar o maior consenso possível entre os diferentes agentes educativos. Assim, este “novo modelo” de ADD deverá nortear-se pelos seguintes princípios:

- a) Deve tratar autonomamente a avaliação da classificação do desempenho;
- b) Deve ter a colaboração de todos os atores a quem se destina, de modo a que seja substituída a “lógica da imposição” pela “lógica de aceitação”;
- c) Deve prever um sério “escrutínio técnico, de natureza pedagógica e científica” que lhe garanta “credibilidade e exequibilidade”;
- d) Deve ter em conta os contextos científicos e pedagógicos das escolas/agrupamentos;
- e) Deve privilegiar a avaliação do desempenho da escola, enquanto “somatório” do desempenho dos seus atores;
- f) Deve fazer-se tendo como referencial obrigatório o quadro de desenvolvimento da escola a que pertence o professor e não uma “multiplicidade de percursos e objetivos individuais”;
- g) Deve promover a “gestão do desempenho” numa “lógica formativa”;
- h) Deve existir um alargamento dos “ciclos temporais” de ADD, com a duração de cada escalão profissional;
- i) A classificação do desempenho deve revestir uma “lógica externa” preponderante;
- j) A avaliação e a classificação do desempenho devem constituir referenciais dominantes da ação de supervisão formativa da Inspeção-Geral da Educação e

instrumentos axiais de uma política de garantia da qualidade do ensino (cf. Resolução n.º 94/2011).

Como já aludimos e na esteira de Tomás e Costa (2011), as alterações legislativas no processo de ADD afiguram-se não só como uma questão técnica, mas igualmente como um processo “político”. E, conseqüentemente, é usual ocorrerem sempre que há eleições legislativas e mudança de Governo, desencadeando-se novas alterações aos normativos em vigor.

Em junho de 2011, após eleições legislativas, o poder passou a ser assumido por outras forças partidárias, que, no seu Programa (XIX Governo Constitucional), anunciaram a reformulação do modelo de ADD em vigor, ficando novamente os docentes e as escolas a aguardar novos desenvolvimentos nesta matéria.

#### **1.5.5. Ano de 2012: O Início do Terceiro Ciclo de ADD**

Já no decorrer do ano letivo 2011/2012, em fevereiro, foi anunciado um novo ECD<sup>60</sup>, através da publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, tendo em conta as orientações consagradas no “Programa do XIX Governo Constitucional”, designadamente no que respeita “à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas, à desburocratização dos métodos de trabalho e à avaliação das práticas e dos processos”, advogando que a estabilidade e dignificação da profissão docente implicam a necessidade de uma “reforma do modelo” de ADD, visando simplificar o processo, promovendo um “regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade” (Preâmbulo).

Este normativo define as grandes linhas de orientação que devem reger este novo regime de avaliação e propõe uma ADD assente na “simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional”. Pretende-se, assim, um modelo que se direcione para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, devendo valorizar-se a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: “o ensino”. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as

---

<sup>60</sup> O Decreto-Lei n.º 41/2012, constituiu a 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012).

No sentido de estabelecer os princípios que devem presidir ao “novo regime” de ADD, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro de 2012.

Revisitando os normativos instituídos nos ciclos avaliativos anteriores, consideramos que uma das principais novidades reside na natureza da avaliação, que passa a deter uma *componente externa* e outra *interna*. A sua vertente avaliativa de “*natureza externa*” tem o intuito de minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados, segundo o normativo. Esta regulação da avaliação com uma natureza externa apenas se aplica aos docentes em período probatório, aqueles que estão no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que se requeira a atribuição da menção de *Excelente*.

A avaliação externa centra-se no acompanhamento da dimensão científica e pedagógica do docente e realiza-se através da observação de aulas. Esta observação de aulas corresponde a um período de 180 minutos, distribuídos por pelo menos dois momentos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores externos, com formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento. A avaliação interna é feita pelo coordenador do departamento curricular ou por outro docente por ele designado.

Neste ciclo avaliativo, a observação de aulas assume novamente um *carácter facultativo*: apenas se afigura obrigatória para os docentes no Período Probatório, para os docentes integrados no segundo e quarto escalão, para a obtenção da menção de *Excelente*, ou para os docentes de carreira que tenham sido avaliados com a menção de *Insuficiente* (art. 18º).

Outra das novidades é a periodicidade da ADD, deixando esta de se concretizar em ciclos de dois anos para passar a ter a duração do período correspondente à permanência nos diferentes escalões da carreira docente (art.º 5).

Neste ciclo avaliativo, deixa de existir a CCAD, passando a existir uma “secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico” (S.A.D.D.). Este normativo consagra, ainda, “um regime especial” de avaliação para os docentes posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor da direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este

designado. Estabelecem-se regras para que os docentes não sejam prejudicados para efeitos de progressão na carreira, “pelo resultado das avaliações obtidas” nos modelos avaliativos precedentes (cf. Decreto Regulamentar n.º 26/2012).

Este diploma deixa também de fazer referência ao CCAP, assim como aos “Padrões de Desempenho Docente”<sup>61</sup>. Estes Padrões de Desempenho instituídos no ciclo avaliativo anterior (2009/2011) e consignados no Despacho n.º 16034/2010, constituíram “um documento orientador” nacional, para a afirmação de um “dispositivo de avaliação justo e confiável e que contribuísse efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos”. Neste “novo regime” de ADD, tal não foi acautelado, facto que pode ser constrangedor para o processo de ADD e para os professores, tal como adverte o Relatório da OCDE (Santiago et al., 2012).

No Quadro 10, procedemos a uma análise detalhada das diferentes vertentes deste normativo (cf. Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

#### Quadro 10

##### *Análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*

	<b>Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro</b>	
<b>Dimensões da avaliação</b> (art.º 4º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Científica e pedagógica</li> <li>▪ Participação na escola e relação com a comunidade escolar</li> <li>▪ Formação contínua e desenvolvimento profissional</li> </ul>	
<b>Periodicidade e Requisito Temporal</b> (art.º 5º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Docentes integrados na carreira:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciclos coincidentes com os escalões, desde que tenham prestado serviço docente efetivo em metade desse período;</li> <li>- Concluído no final do ano escolar anterior ao fim do ciclo</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Docentes contratados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limite mínimo de 180 dias de serviço letivo, independentemente do n.º de contratos envolvidos;</li> <li>- No ano escolar 2011/2012 serão avaliados através de procedimento simplificado a adotar pelo respetivo Agrupamento/Escola não Agrupada;</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Período Probatório:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ano escolar coincidente com esse período.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Elementos de referência</b> (art.º 6º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos e metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;</li> <li>▪ Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo Conselho Pedagógico;</li> <li>▪ Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para avaliação externa serão fixados pelo Ministério da Educação e da Ciência.</li> </ul>	
<b>Natureza da avaliação</b> (art.º 7º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente interna</b> - efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e é realizada em todos os escalões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente externa</b> - centra-se na dimensão científica-pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos (n.º 2, art.º18)</li> </ul>

<sup>61</sup> Instituídos pelo Despacho n.º 16034/2010 estes *Padrões de Desempenho* pretendiam constituir um elemento de referência e orientador da ação dos docentes de modo a “estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Preâmbulo).



## Quadro 10 (cont.)

### Análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

<p><b>Intervenientes</b> (arts.º 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º e 14º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presidente do Conselho Geral</li> <li>▪ Diretor</li> <li>▪ Conselho Pedagógico</li> <li>▪ Secção de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (S.A.D.D.), constituída por: <b>diretor</b>, que preside e <b>4 elementos</b>, eleitos entre os membros do CP;</li> <li>▪ Os avaliados</li> <li>▪ Os avaliadores <b>externos e internos</b>;</li> </ul>
<p><b>Avaliadores</b> (arts.º 13º e 14º)</p>	<p>→ <b>Avaliador externo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor do mesmo grupo de recrutamento;</li> <li>- Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</li> <li>- Ser detentor de formação especializada em <b>avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica (SP)</b> ou deter experiência profissional em SP;</li> <li>- Integra uma bolsa de avaliadores, constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento;</li> </ul> <p>→ <b>Avaliador interno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É o coordenador do departamento curricular ou quem este designar;</li> <li>- Deve ser professor do mesmo grupo disciplinar;</li> <li>- Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</li> <li>- Ser detentor de formação especializada em <b>avaliação do desempenho ou SP</b> ou deter experiência profissional em SP;</li> <li>- Compete-lhe a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas 3 dimensões com os elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto docente;</li> <li>• Documento de registo e avaliação, aprovado pelo C.P;</li> <li>• Relatório de autoavaliação.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Instrumentos de registo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborados pela S.A.D.D e aprovados pelo Conselho Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Documentos do processo de avaliação</b> (art.º 16º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projeto docente;</li> <li>▪ Documento de registo e avaliação aprovado pelo CP;</li> <li>▪ Relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador.</li> </ul>
<p><b>Projeto docente</b> (art.º 17º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem por referência as metas e objetivos traçados no Projeto Educativo e enuncia a contribuição do docente para a sua concretização;</li> <li>▪ Documento anual, elaborado em função do serviço distribuído, com um máximo de 2 páginas;</li> <li>▪ A apreciação do projeto docente pelo avaliador, é comunicada por escrito ao avaliado;</li> <li>▪ É opcional, sendo substituído pelas metas e objetivos do PE.</li> </ul>
<p><b>Observação de aulas</b> (art.º 18º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facultativa;</li> <li>▪ Não há lugar a observação de aulas para docentes contratados.</li> <li>▪ <b>Obrigatória:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes em Período Probatório;</li> <li>• Professores integrados no 2.º e 4.º que se encontram na transição para o 3º e 5º escalão da carreira docente;</li> <li>• Condição necessária para atribuição de <b>excelente, em qualquer escalão, deve ser requerida ao diretor até ao final do 1.º período do ano escolar anterior ao da sua realização</b>;</li> <li>• Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de <b>Insuficiente</b>;</li> </ul> </li> <li>▪ Feita pelos avaliadores externos;</li> <li>▪ Corresponde a um período de 180 minutos, distribuído no mínimo, por 2 momentos distintos;</li> <li>▪ Realizada num <b>dos 2 últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo avaliativo</b> dos docentes integrados na carreira;</li> <li>▪ Para os docentes no <b>5.º escalão</b>, é realizada <b>no último ano escolar anterior ao fim de cada ciclo avaliativo</b>;</li> </ul>
<p><b>Relatório de autoavaliação</b> (art.º 19º)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida incidindo sobre os seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática letiva;</li> <li>• As atividades promovidas;</li> <li>• A análise dos resultados obtidos;</li> <li>• O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada;</li> <li>• Formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.</li> </ul> </li> <li>▪ Relatório anual;</li> <li>▪ Só pode ter no máximo 3 páginas, não podem ser anexados documentos;</li> </ul>

**Quadro 10 (cont.)***Análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A não entrega do relatório, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira.</li></ul>
<b>Resultados do processo de avaliação</b> (art.º 20º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores, convertidos em menções qualitativas de:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Excelente</b> - se cumulativamente a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não inferior a 9 e com aulas observadas;</li><li>▪ <b>Muito Bom</b>- se cumulativamente a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não inferior a 8 e não for atribuída a menção de Excelente;</li><li>▪ <b>Bom</b> - se cumulativamente a classificação for igual ou superior ao percentil 6,5 e não for atribuída a menção de <i>Muito Bom ou Excelente</i>;</li><li>▪ <b>Regular</b> - se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5;</li><li>▪ <b>Insuficiente</b>- se a classificação for inferior a 5.</li></ul></li><li>▪ As duas menções superiores (<i>Excelente</i> e <i>Muito Bom</i> estão sujeitas a percentis máximas na sua atribuição a estabelecer, tendo por referência os resultados obtidos pelo agrupamento/escola, na respetiva avaliação externa (Despacho a publicar);</li><li>▪ As menções de <i>Muito Bom ou Excelente</i> dependem do cumprimento de 95% da componente letiva distribuída no decurso do ciclo de avaliação;</li></ul>
<b>Avaliação Final</b> (art.º 21º)	<p>Corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas 3 dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>60%</b> para a dimensão <b>científica e pedagógica</b> (havendo lugar a <u>observação de aulas</u>, a avaliação externa representa <b>70%</b>);</li><li>▪ <b>20%</b> para a dimensão <b>participação na escola e relação com a comunidade</b>;</li><li>▪ <b>20%</b> para a dimensão <b>formação contínua e desenvolvimento profissional</b>;</li><li>▪ A avaliação final é comunicada por escrito ao avaliado.</li></ul>
<b>CrITÉrios de Desempeate</b> (art.º 22º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Classificação da dimensão <b>científica e pedagógica</b>;</li><li>▪ Classificação da dimensão <b>participação na escola e relação com a comunidade</b>;</li><li>▪ Classificação da dimensão <b>formação contínua e formação profissional</b>;</li><li>▪ Graduação Profissional;</li><li>▪ Tempo de serviço em funções públicas.</li></ul>
<b>Efeitos da avaliação final</b> (art.º 23º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Atribuição de <b>Excelente</b>→ bonificação de <u>1 ano</u> na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;</li><li>▪ <b>Muito Bom</b>→ bonificação de <u>6 meses</u> na progressão, a usufruir no escalão seguinte;</li><li>▪ <b>Excelente e Muito Bom</b>, no 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte <u>sem existência de vagas</u>;</li><li>▪ <b>Bom</b>→ o tempo de serviço revela para progressão na carreira;<ul style="list-style-type: none"><li>→ Determina no <b>período probatório</b> a conversão da nomeação provisória em definitiva em lugar do quadro;</li></ul></li><li>▪ <b>Regular</b>→ determina que o período de tempo só seja contado para progressão na carreira após a conclusão, com sucesso, do Plano de Formação com duração de um ano proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado em CP;</li><li>▪ <b>Insuficiente</b>→ determina a não contagem do período de tempo para progressão na carreira docente e determina o <b>reinício</b> do ciclo avaliativo;<ul style="list-style-type: none"><li>→ A obrigatoriedade de conclusão, com sucesso, do Plano de Formação, de <b>1 ano</b>, com <u>observação de aulas</u>, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado em C.P.</li></ul></li><li>▪ Duas menções de <b>Insuficiente consecutivas</b>:<ul style="list-style-type: none"><li>→ <b>Docentes integrados na carreira</b>- <i>instauração de processo</i>;</li><li>→ <b>Docentes contratados</b>- <i>impossibilidade de serem admitidos a concurso durante 3 anos escolares</i>.</li></ul></li></ul>
<b>Reclamação</b> (art.º 24º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ No prazo de 10 dias úteis após a notificação da classificação final (ao diretor ou à S.A.D.D., consoante o caso).</li></ul>
<b>Recurso</b> (art.º 25º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Apresentado ao Presidente do Conselho Geral (C.G.), o prazo de 10 dias úteis após a notificação da decisão da reclamação;</li><li>▪ Proposta da decisão compete a 3 árbitros, docentes com homologação do presidente do C.G.:<ul style="list-style-type: none"><li>- Um indicado pelo avaliado;</li><li>- Outro indicado pelo Diretor ou S.A.D.D., consoante o caso;</li><li>- Outro escolhido pelos anteriores ou , na falta de acordo, pelo presidente do C.G. (que não sendo docente será substituído por docente eleito entre os membros deste órgão).</li></ul></li></ul>

## Quadro 10 (cont.)

### *Análise do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro*

<b>Procedimento Especial de avaliação</b> (art.º 27º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Abrange os seguintes docentes:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Posicionados no <b>8.º escalão</b> com classificação de <b>Satisfaz</b> antes da entrada em vigor do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro e <b>Bom</b> de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012;</li><li>▪ Posicionados nos <b>9.º e 10.º</b> escalões;</li><li>▪ Que exerçam funções de subdiretor, adjunto, assessor da direção, coordenador de departamento e o avaliador por este designado;</li></ul></li><li>▪ Estes docentes entregam um Relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo, a não entrega implica a não contagem do tempo para progressão na carreira;</li><li>▪ Os docentes integrados no 10.º escalão, entregam o Relatório, quadrialmente;<ul style="list-style-type: none"><li>- Máximo de 6 páginas, sem anexos;</li><li>- Avaliado pelo Diretor após parecer da S.A.D.D.;</li><li>- A classificação final do Relatório é a média aritmética simples das pontuações obtidas na <b>dimensão participação na escola e formação contínua</b>.</li></ul></li><li>- Os docentes <b>que reúnam os requisitos para aposentação</b>, durante o ciclo avaliativo, podem solicitar a dispensa da ADD.</li></ul>
<b>Disposições Transitórias</b> (art.º 30º)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ No final do 1º ciclo de avaliação, estabelecido neste normativo, cada docente pode optar para efeitos de progressão na carreira, pela classificação mais favorável que obteve num dos <b>3 últimos ciclos</b> avaliativos;</li><li>▪ A classificação obtida na Observação de Aulas, podem ser recuperadas pelos docentes dos 2.º e 4.º escalões ou para menção de Excelente, em qualquer escalão, no primeiro ciclo avaliativo regulado por este diploma.</li><li>▪ O ano escolar 2011/2012, destina-se à conceção e implementação do instrumento de registo e avaliação e à formação dos avaliadores internos e externos, <b>não havendo lugar a observação de aulas</b>;</li><li>▪ Neste ano escolar, os docentes em regime de contrato a termo, são avaliados através de procedimentos simplificados a adotar pelo Agrupamento/ Escola, onde exerça funções, relevando os elementos avaliativos dos contratos anteriores, celebrados no mesmo ano.</li></ul>

Assim, o ano letivo de 2011/2012 foi considerado o ano de transição para este regime de ADD, destinado à conceção e implementação dos instrumentos de registo e avaliação necessários à aplicação do “novo modelo”<sup>62</sup> e à formação dos avaliadores internos e externos, não havendo por isso lugar à observação de aulas.

No que diz respeito às questões de supervisão, as alterações legislativas preconizadas em matéria da ADD e do ECD desde 2007, associadas ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), acabam por colocar ênfase nas atividades e funções supervisivas ao nível das estruturas de gestão e do desenvolvimento profissional dos docentes. Por conseguinte, a SP surge envolta num novo enquadramento e prisma de análise que importa compreender, sendo a temática alvo do capítulo seguinte.

<sup>62</sup> Conforme Nota Informativa da DGAE, datada de 31 de maio de 2012.



## Capítulo II – A Supervisão Pedagógica

*Pois é minha forte convicção que a supervisão, a própria escolarização, deve ter como projecto a libertação dos seres humanos, não a sua subjugação como no passado.*

Waite (1995, p. 141)

### 2.1. Contextualização da Supervisão Pedagógica

A atividade circunscrita à SP assenta numa matriz conceptual dinâmica e multireferencial que tem vindo a evoluir e a aprofundar as suas significações em diversos contextos da intervenção educativa, ampliando, desta forma, o seu campo de referência e de ação (Alarcão, 2009).

Foi na década de oitenta que, em Portugal, emergiu o conceito de SP, intimamente relacionado com a formação inicial de professores, reconhecendo-se a sua integração nos estágios pedagógicos, nos processos de formação contínua e de desenvolvimento profissional permanente, bem como ao nível da mudança da organização da instituição escola, enquanto organização reflexiva e aprendente (Estrela, 2001).

A emergência da SP encontra-se associada à gestão e coordenação de projetos, adquirindo, hoje em dia, um estatuto de maior relevância com a implementação da ADD, introduzindo a observação de aulas dos professores no decurso de todo o processo avaliativo, e não somente para aqueles que se encontram em formação inicial, estágio pedagógico, formação contínua ou período probatório, como era tradicionalmente acolhida (Alarcão, 2000, 2002, 2009; Estrela, 2001; Martins, Candeias, & Costa, 2010; Moreira, 2005).

Neste sentido e tal como assinalam Alarcão e Roldão (2008),

“(…) é fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão (...), tarefa tanto mais necessária quando se perspectivam no horizonte novas tarefas no âmbito supervisiivo, com destaque para a indução de novos professores e a avaliação do desempenho docente” (p. 19).

Por conseguinte, este não é um cenário isento de conflitos e de controvérsias (Caseiro, 2007), já que esta ação não é efetivamente uma prática comum e muito menos instituída no seio dos professores. A SP tem vindo a inserir-se num novo paradigma de

intervenção e de ação docente, onde as palavras de ordem focalizam-se em conceitos como “projecto”, “visão”, “missão”, “finalidades”, “competências”, “estratégias”, “responsabilidade e co-responsabilidade”, “monitorização”, “avaliação”, “mediação”, “gestão do currículo” e “gestão da qualidade” (p. 2).

O recrudescer da complexidade das funções docentes aportou a necessidade de redefinição do conceito de SP, tal como sublinha Estrela (2001, 2010), já que o professor se encontra mergulhado em tarefas de natureza burocrática e individualista, vendo o seu tempo escassear para aquilo que deveria ser o mais relevante na sua função enquanto docente, i.e., dedicar-se ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos.

Também as transformações sociais, políticas e educativas se fazem sentir ao nível da SP. No atual cenário conturbado e indefinido em que se acendem as questões em matéria da ADD e do papel dos atores (avaliador, supervisor, relator, professor) neste processo, torna-se crucial redefinir o papel que está conferido à SP, numa lógica de desenvolvimento profissional do professor e não apenas de regulação e de controlo, ainda mais quando a SP é realizada por um *par*.

Urge, portanto, repensar por um lado, o papel do professor numa perspetiva coletiva, dinâmica e transformadora, conduzindo-o a uma atuação crítica e emancipatória com vista ao seu desenvolvimento profissional e, por outro, o próprio conceito e permanência da SP no processo de ADD, que tem vindo a assumir-se numa dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto-formativa (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2009b<sup>63</sup>).

No âmbito deste capítulo, é nossa intenção abordar o conceito de SP e a sua evolução, assim como proceder à análise dos novos *olhares* que emergem dessa evolução e das suas potencialidades para o desenvolvimento profissional dos docentes, das organizações escolares, da qualidade do ensino e do concomitante contributo do supervisor para esse desenvolvimento.

O presente capítulo focaliza-se, em primeiro lugar, numa abordagem sobre a matriz conceptual da SP: *definição, finalidades, cenários e estilos*. Seguidamente, lançaremos um *olhar* sobre o atual processo de SP, através dos papéis e competências dos supervisores,

---

<sup>63</sup> Trata-se de uma “matriz conceptual dinâmica que, por essa razão, tem vindo a evoluir e a aprofundar as suas significações, ganhando nesse percurso especificidade e um campo próprio de ação em contextos muito diversificados, que a distingue das outras ciências que interagem e confluem na complexa estrutura dos fenómenos educacionais” (Sá-Chaves, 2009b, p. 47).

das técnicas utilizadas, nomeadamente, na observação de aulas adstrita ao processo de ADD.

## **2.2. Supervisão Pedagógica: Definição e Finalidades**

A SP surge intimamente relacionada com a formação inicial. O seu objetivo residia na transmissão de conhecimentos, com vista à preparação de professores *competentes*, numa dinâmica relacional em que o *formando* (professor estagiário) assume o papel de *objeto passivo* nas orientações recebidas pelo *supervisor* (também designado de formador ou orientador), visto como um modelo de referência a seguir, como se a sua ação pedagógica não dependesse dos contextos ecológicos, sociológicos e culturais onde se inserisse (Moreira, 2009b).

Esta dinâmica relacional, tida muitas vezes como uma *inspeção dolorosa* das práticas do professor, apontava para um processo fechado, temporário e inerte, cuja finalidade residia única e exclusivamente na certificação ou na avaliação formativa do professor estagiário. É neste contexto que o termo *supervisão* acolhe resistências, já que se encontrava associado a conceitos relacionados com *chefia*, *dirigismo*, *imposição* e *autoritarismo* (Vieira, 1993).

A perspetiva histórica nem sempre foi clara em separar os conceitos de *inspeção* e de *supervisão*, apresentando-os, muitas vezes, como sinónimos. Metodologicamente, estes conceitos são distintos, uma vez que a *inspeção* se assume com o carácter de “controlo e de avaliação” e a *supervisão* com o papel de “apoio no aperfeiçoamento profissional e organizacional” (Ventura, 2006, p. 237).

A associação da SP à formação inicial de professores conferiu-lhe um sentido transversal aos domínios da atividade humana, cuja finalidade nos remete para a manutenção ou melhoria da qualidade dos serviços e dos produtos, potenciando o desenvolvimento da pessoa e da instituição. E, neste sentido, a SP não é mais do que um processo interativo que ocorre entre um professor (em princípio mais experiente e informado) e um candidato a professor, sendo que o primeiro orienta o segundo, numa relação dialógica permanente, com a finalidade de conferir autonomia ao segundo (Alarcão & Tavares, 2003).

Não obstante, a definição de SP vai para além da mera orientação, uma vez que se constitui como um constructo complexo que adquire sentido quando se encontra

contextualizado e adequado à situação que o motiva e espoleta. Daí a definição proposta por Alarcão e Tavares (2003) e que a assume como “uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 20).

Esta ação supervisiva da prática profissional assume diferentes formas, caracterizando-se por atividades que envolvem experiências de natureza prática no âmbito das disciplinas do curso, observação e análise das práticas dos professores que se encontram a exercer a sua atividade profissional, passando por intervenções pedagógicas pontuais, e assumindo a figura de estágio profissional na fase final do curso, no qual o professor estagiário acaba por assumir a responsabilidade pela docência. É, portanto, configurada como uma prática “duplamente supervisionada” através do supervisor da instituição de formação superior e do supervisor cooperante da escola, que acolhe na turma pela qual é responsável, o futuro professor que se encontra em processo de formação inicial (Tomaz, 2007).

Pese embora a SP, neste âmbito, ser caracterizada como um momento de conflitualidade e ambiguidade socioprofissional, relacional e mesmo epistemológica, ela pode constituir-se como “período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006, p. 45).

Em Portugal e na perspetiva de Vieira (1993, p. 60), o conceito de SP assume-se com uma natureza prescritiva que confere ao supervisor o papel central nas tomadas de decisão sobre *quem faz o quê, para quê, como, onde e quando*. Muitas vezes, o professor, não sendo detentor de conhecimentos sobre a SP, tenderia a agir resignadamente, em função do papel que lhe fora atribuído e do enquadramento conceptual que conferia às práticas que deveria seguir. É neste sentido que emerge a necessidade de uma reflexão conjunta entre supervisor/professor relativamente às formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão.

Ao se atender a esta necessidade, compreende-se que a formação dos professores aporta para a escola a prioridade de uma ação de partilha e de abertura à mudança, necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional. Os professores em formação e a presença dos supervisores acabariam por reforçar a “autonomia profissional”, já que segundo Nóvoa (1991, p. 524), a formação permite aos professores uma “capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática”. Por conseguinte,



esta proximidade relacional e de troca de sinergias impede o isolamento que o professor possa sentir no decurso da sua atividade, já que a partilha com os pares sobre os seus constrangimentos e realizações permitem o seu autoconhecimento, a sua autoavaliação e, conseqüentemente, o seu reposicionamento relativamente ao ensino e à aprendizagem, atenuando a discrepância efetiva entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real.

Ora, é neste percurso integrador das práticas supervisivas (inicialmente remetido para a formação inicial dos professores e, posteriormente, para a formação contínua), que emerge a inclusão da SP associada à ADD, regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, e Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Surge, por conseguinte, a necessidade de se redefinir o conceito e a abrangência de SP, tal como alude Alarcão (2009)<sup>64</sup>, sublinhando que esta nova dimensão do conceito de SP se revela mais profícua, já que ultrapassamos os limites impostos pela relação entre a SP e formação inicial e albergamos um conjunto lato de interações que permitem uma melhoria na qualidade das práticas educativas em sala de aula e de toda a comunidade educativa. Passamos a olhar para a SP não focalizada no professor, mas em todos os professores, não focalizada na quantidade de formação, mas na sua qualidade.

Nesta nova conceção mais ampla de SP, tal como Marques (2008) sublinha, integram-se,

“para além da supervisão do ensino, propriamente dita, todo um conjunto de actividades que vão desde a avaliação da actuação dos professores, o desenvolvimento de projectos e de programas, a gestão de pessoal à participação e apoio à comunidade, a despistagem e resolução de problemas, o controlo das finanças, o regulamento dos casos disciplinares, a organização de actividades paraescolares, a regulamentação da segurança da escola, as relações profissionais entre colegas, o regulamento dos problemas de grupos raciais e étnicos e actividades de formação do corpo docente e funcionários” (p. 44).

---

<sup>64</sup> Segundo Alarcão (2009), “quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (p. 120).

E, nesta linha de pensamento, corroboramos a opinião de Sullivan e Glantz (2000), quando afirmam que a supervisão do nosso século tem duas características: uma característica de “democraticidade” e uma de “liderança com visão”. Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos e autônomos. E também de liderança por parte dos atores envolvidos, que perspetive o futuro, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacte na qualidade da educação.

Assim sendo, a SP possui intrinsecamente, uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho do professor, que assenta num acompanhamento e na discussão permanente do processo e da ação e dos seus resultados (Alarcão & Roldão, 2008), enaltecendo a importância da aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitam 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 (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006).

Estando o processo de supervisão alicerçado numa dimensão analítica, de investigação, de experimentação, de formação e de avaliação, a sua principal finalidade é ajudar o professor a construir o seu conhecimento profissional através de uma relação dinâmica, encorajante e facilitadora com o supervisor. Essa relação deve potenciar um conjunto de competências e de atitudes, das quais destacamos o espírito de autoformação e de desenvolvimento, a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões conscientes e acertadas, a capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo e a capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71-72).

Apesar disso, o peso que a avaliação assume no processo supervisivo não pode ser relegado para segundo plano e, como tal, pode colidir com a manutenção de uma relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer. Esta dualidade pode ser ultrapassada e minimizada pelo estabelecimento de “uma relação interpessoal positiva, esclarecida e saudável” entre os atores envolvidos e onde estes se sintam “comprometidos com um

objectivo comum: a melhoria (...) através de um ensino de qualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 72).

Na perspetiva de Garmston, Lipton e Kaiser (2002), residem três finalidades básicas que podem ser imputadas ao processo de supervisão: (i) melhorar a instrução (que se encontra dependente do estilo pessoal do professor, do repertório de estratégias pedagógicas de ensino, das decisões relacionadas com a gestão da aula, dos resultados dos alunos, da planificação do ensino e da avaliação, entre outros); (ii) desenvolver o potencial de aprendizagem do supervisor (i.e., a criação da capacidade de formação constante em cada docente, que seja capaz de se autodirigir, de se envolver na colocação de problemas e na resolução dos mesmos); (iii) promover a capacidade de organização, de criar ambientes de trabalho autorrenováveis (i.e., criar condições para que certas barreiras e obstáculos possam ser ultrapassados).

Galveias (2008), ancorada na metáfora “pôr/colocar andaimes” (*scaffolding*), defendida por Vigotsky (1978)<sup>65</sup> a propósito do desenvolvimento humano, assume que a imagem de um andaime sugere aquilo que se pretende com o processo de SP:

“(...) uma base sólida e estruturante, adequada às necessidades do professor, adaptável, mas sempre como ponto de partida para o ajudar a ir mais longe. Neste sentido, a arte da construção do edifício é tornar os andaimes desnecessários. Quando o edifício está pronto, rapidamente se esquece que foi vital a colocação dos andaimes no seu processo de construção. Fazendo a analogia, a autora refere que em SP implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até o edifício esteja ‘pronto’, ou seja, a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. (...) O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar,

---

<sup>65</sup> Alicerça-se numa dimensão ecológica e interativa da aprendizagem, para indicar as situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas aprendizagens e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber. Segundo este modelo ecológico, atualmente designado por bioecológico (Alarcão & Roldão, 2008), o desenvolvimento processa-se através de “transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenhado um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais” (p. 18).

arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente. Pôr/colocar andaimes em supervisão, é um projecto profundo de criação e de atenção” (pp. 15-16).

Por conseguinte, a finalidade da supervisão remete-nos para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54), estando portanto interligada com a essência da função de *apoiar* e *regular* o processo formativo, preparando os supervisados para situações mais complexas.

### **2.3. Cenários da Supervisão Pedagógica**

Tendo em linha de conta as finalidades do processo de supervisão, o supervisor poderá desenvolver a sua ação prática através de estratégias diferenciadas. Normalmente, não o faz a pensar que está a utilizar este ou aquele modelo<sup>66</sup> de forma intencional e consciente, já que a sua prática depende do seu conhecimento, da sua experiência, da sua atenção e das características do contexto em que a mesma ocorre (Domingos, 2003). Por conseguinte, a forma como o supervisor acompanha os professores é, essencialmente, condicionada pelo tipo de professor que se pretende supervisionar, a filosofia dos normativos legais que regulam a formação dos professores, os princípios de formação que emanam do regulamento elaborado pela instituição responsável pelos professores, as características da escola onde o processo supervisivo se realiza e pelas crenças, ideologias e saberes do supervisor responsável pela orientação e acompanhamento (Garmston et al., 2002).

Baseados nas escolas de pensamento psicológico<sup>67</sup>, Garmston et al. (2002) propõem quatro modelos para a SP, que abrangem grandes áreas comportamentais e que agrupam diferentes formas de acompanhamento e de atitude perante a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Entenderemos esta divisão dos modelos de SP como uma forma de nos posicionarmos perante os métodos e estratégias que o supervisor utiliza na sua prática, de

---

<sup>66</sup> Ao longo deste capítulo são utilizados com sentidos análogos os termos “modelo”, “abordagem”, “tendência” e “cenário”.

<sup>67</sup> São cinco as escolas que o autor aponta como de pensamento psicológico: a comportamental, a psicodinâmica, a cognitiva, a existencial/humanística e a sistémica (Garmston et al., 2002, pp. 28-34).

modo a perceber e a caracterizar os princípios e os saberes que norteiam, justificam e orientam a sua opção de supervisão:

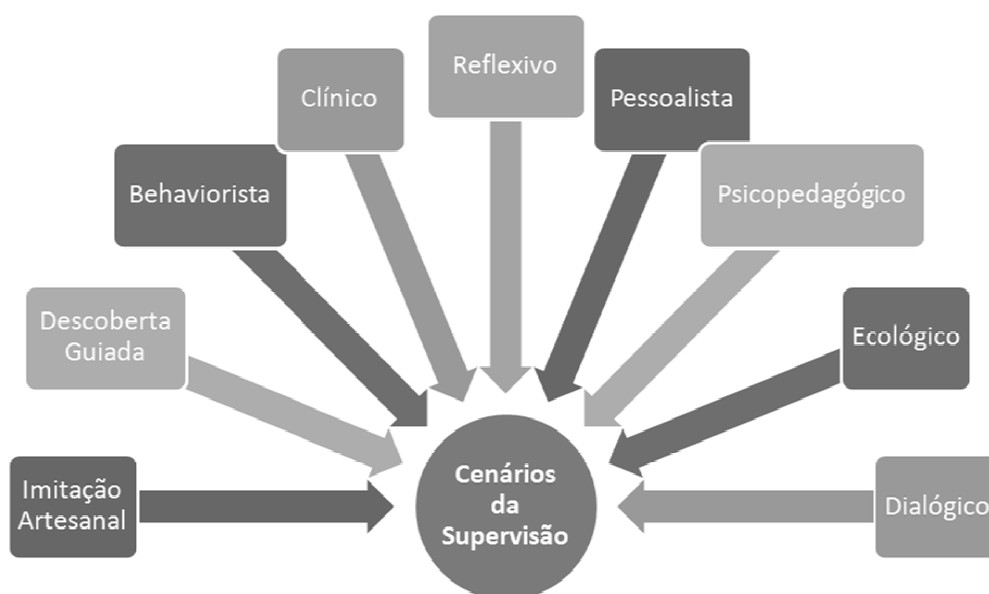
- a) *Os modelos de supervisão clínica*, que se focalizam na melhoria da instrução do professor e baseiam o seu processo na recolha de dados sobre os acontecimentos em sala de aula. Estes dados são usados para identificar os comportamentos que são menos eficazes. A relação entre o supervisor e o professor deve ser de confiança nas ações passíveis de serem observadas;
- b) *Os modelos técnico-didáticos*, que se baseiam na premissa de que as competências cruciais conducentes a um ensino eficaz são independentes do contexto, não apresentando qualquer tipo de relação com a sala de aula ou o contexto escolar particulares. O processo usado é mais próximo da *supervisão clínica*, recorrendo-se à observação em sala de aula, com o intuito de procurar aproximar um modelo de ensino específico e predeterminado, identificado como desejável;
- c) *Os modelos artístico-humanistas*, que defendem que o ensino é incerto e complexo, no qual o currículo é transformado de forma a adequar-se ao contexto. Aparecem como resposta às interpretações técnicas, burocráticas e prescritivas da ação docente. A formação é centrada no professor a quem é dada responsabilidade de análise e de realização do ensino, aparecendo a figura do supervisor, como apoiante direto e próximo, realizando um trabalho de cooperação. A tónica é colocada na autoformação e na auto-atualização;
- d) Por fim, *os modelos desenvolvimental-reflexivos*, que partem do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem são influenciados pelo contexto pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural onde eles operam. Procuram reforçar e expandir as relações entre pensamentos e intenções dos professores e o seu desempenho, porque defendem que as operações cognitivas dos professores relacionadas com o ensino são mais importantes que os comportamentos específicos de ensino. Nestes modelos, a interação de supervisão tem como objetivo mediar o pensamento, as perceções, as crenças e as premissas do professor e o resultado da sua ação prática.

Também Altet (2000) apresentou, cronologicamente, os quatro modelos de formação em paralelo com os modelos de ensino vigentes em cada uma das épocas, desde a

Antiguidade até aos dias de hoje. Na Antiguidade, o professor era visto como um *mestre, dono do saber*, que não tinha necessidade de formação, pois bastava a sua postura. No segundo modelo de formação, o professor apoiava-se num professor mais *experiente* e a sua aprendizagem era feita por *imitação*. No terceiro modelo, o professor tinha que se apoiar nas teorias dos especialistas e aplicá-las à prática, sendo a formação realizada por *teóricos*. No quarto modelo, “a dialéctica entre teoria e a prática deve ser substituída por um vaivém entre a prática/teoria e o professor deve-se tornar num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias” (p. 28).

Estes modelos permitem organizar *cenários* de orientação que ilustram a forma como os supervisores atuam e orientam as suas práticas. A este respeito, Alarcão (2010) refere que “os modos de «fazer supervisão» estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários” (p. 19).

Embora a literatura sobre esta temática seja muito vasta, optámos por seguir mais de perto a classificação proposta por Alarcão e Tavares (2003) que referem a existência de *nove cenários* (cf. Figura 6), diferenciados ao nível das práticas de supervisão. Os autores advertem que estes cenários podem coexistir em simultâneo nos vários processos de supervisão, não devendo ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente.



**Figura 6.** Cenários de Supervisão Pedagógica (adaptado de Alarcão & Tavares, 2003)

### **2.3.1. Cenário da Imitação Artesanal**

Neste cenário, o professor, que desempenha o papel de aprendiz, deve imitar o seu *mestre* (a figura do supervisor), que é detentor do saber. Este cenário faz parte da crença da imutabilidade do saber e da convicção que se aprende vendo como se vê fazer e fazendo em seguida. Nesse sentido, o professor é colocado junto de um *mestre* (aquele que sabe como fazer), devendo ser visto como o único modelo a seguir (Tomaz, 2007, p. 133).

### **2.3.2. Cenário da Aprendizagem por Descoberta Guiada**

Este cenário encontra-se ancorado no pressuposto de que o professor possui conhecimento dos modelos teóricos de ensino, como estratégia de formação alternativa à estratégia centrada na imitação do *mestre*. Propõe que os professores tenham oportunidades para observar diferentes professores em contextos diversificados, ainda antes de iniciarem o seu estágio pedagógico na fase final do curso, para depois aplicá-los, experimentalmente. Segundo Sá-Chaves (2002), a função do supervisor, à luz deste cenário, é a de conduzir o formando na *descoberta do seu estilo pessoal de ensinar* em vez de se expor como modelo a seguir. Esta abordagem reconhece ao formando um papel mais *ativo* no seu processo de desenvolvimento, uma vez que privilegia uma certa *reflexividade* no que concerne à aplicação dos modelos teóricos, na análise das variáveis contextuais e na inovação pedagógica (Silva, 2009).

### **2.3.3. Cenário Behaviorista**

O cenário behaviorista enquadra-se numa orientação tecnológica que valoriza, como estratégias de formação, o microensino, uma técnica através da qual se procuram criar oportunidades para que os professores (considerados técnicos de ensino) em formação possam treinar e pôr em prática, através de miniaulas vídeo-gravadas, determinadas competências (*skills*) e estratégias de ensino sugeridas pela investigação científica como soluções mais ou menos standardizadas (Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo Sá-Chaves (2002), a supervisão da prática pedagógica ancorada neste cenário tem como principal objetivo controlar a aprendizagem e a aplicação das referidas competências e estratégias de ensino. Apesar de esta estratégia de formação ter conquistado muitos adeptos, de se terem desenvolvido esforços no sentido de analisar o ato de ensino e de se definirem as competências do *bom professor*, a este fica reservado um

papel mais passivo na análise reflexiva do *corpo de conhecimentos* que os docentes deveriam dominar.

#### 2.3.4. Cenário Clínico

O cenário clínico é inserido por Goldhammer (1969) e Cogan (1973) naquilo que designam de supervisão clínica<sup>68</sup>, tendo sido iniciado em finais dos anos 50, em Harvard, por Anderson, Cogan e Goldhammer e constituindo uma resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, baseado na inspeção e controlo e, por isso, muito mais burocrático (cit. por Garmston et al., 2002).

A primeira geração deste tipo de supervisão, que conceptualmente envolvia uma interação próxima entre duas pessoas preocupadas com a melhoria da instrução e com o estudo do desempenho individual, tentava distanciar-se da supervisão burocrática e comportamental inicial, em direção a um *processo cíclico*: com um determinado número de passos sequenciais de planeamento, observação e diagnóstico, que se iriam repetindo num *ciclo*. Esta supervisão era sistemática e orientada por objetivos, embora fosse flexível. Ancorava-se em termos como: conhecimento, perceção, compreensão, memória, tomada de decisões e julgamento. À época, com base nas orientações psicológicas e filosóficas divergentes das próprias organizações, o modelo original foi evoluindo e sofrendo várias interpretações e aplicações por parte dos supervisores, norteadas pelas suas práticas, pelas perspetivas, objetivos e contextos em que este ocorria (cf. Garmston et al., 2002, pp. 36-40)

Segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário ancora-se na ideia de colaboração que se constitui como elemento-chave desta abordagem. Caracteriza-se por uma colaboração próxima entre o professor<sup>69</sup> e o supervisor, com o intuito de melhorar as conceções e as práticas dos docentes, valorizando-se a observação, a análise e a reflexão conjunta sobre as mesmas. Deste modo, o presente cenário centra a sua atenção em situações reais, únicas e complexas, nas quais os atos de ensinar e de aprender têm lugar, almejando o supervisor estimular no professor atitudes reflexivas e investigativas sobre o

---

<sup>68</sup>A supervisão clínica de Goldhammer (1969), Cogan (1973) e Krajewski (1982) era “um compósito de orientações psicológicas (...), uma tecnologia objectiva para melhorar o ensino. Como tal, requeria competências de supervisão na comunicação interpessoal (humanístico-existencialista), uma redução de subjectividade (cognitivismo) e recolha de dados acerca de um tópico específico do ensino (comportamentalismo)”. O modelo original de supervisão apresenta bases da teoria cognitiva e da psicologia humanístico-existencialista (Garmston et al., 2002, p. 36).

<sup>69</sup> Neste cenário, o professor é considerado um agente dinâmico.



ensino e a aprendizagem, com vista à autonomia gradual do professor no processo de tomada de decisões e na resolução dos problemas emergentes da prática.

Cogan (1973), um dos teorizadores do modelo clínico, valoriza o esforço conjunto do supervisor e do professor, na análise dos fenómenos da sala de aula, acreditando que melhorando as competências dos professores, também os desempenhos dos alunos podem ser melhorados. Tal como afirma o autor,

“the clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher’s classroom performance” (p. 9).

Esta abordagem assenta, igualmente, na aceitação e iniciativa do futuro professor, sendo fundamental que se estabeleça uma relação continuada, que se designou por *ciclo de supervisão*<sup>70</sup> e um clima de confiança entre ambos, de modo a que o professor seja capaz de confiar e partilhar com o supervisor as suas preocupações e dificuldades. Da análise que fizeram das características do modelo de supervisão clínica, Alarcão e Tavares (2003) inferiram que “a sua utilização é mais apropriada em contexto de formação contínua do que de formação inicial” (p. 26).

Este modelo pressupõe, assim, uma abordagem centrada na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o *ciclo de supervisão*<sup>71</sup>. Desta forma, num primeiro momento, denominado de *encontro pré-observação*, o supervisor e o professor identificam os problemas emergentes da prática e que requerem uma solução, sendo de referir que, neste processo, a ajuda prestada pelo supervisor, quer na identificação do problema, quer na definição de possíveis soluções para o mesmo, depende do nível de autonomia já conquistado pelo professor para identificar, decidir e resolver problemas. Esta fase do ciclo

---

<sup>70</sup> Diversos autores (Anderson & Snyder, 1993, Cogan, 1980, Goldhammer et al., 1980,1993, Sergiovanni & Starratt, 1993, citados por Alarcão & Tavares, 2003) concebem a supervisão clínica como um ciclo em que interagem diferentes fases, embora a configuração exata de cada um destes estádios possa variar de autor para autor.

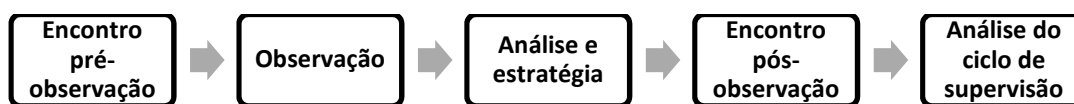
<sup>71</sup> Para Villas-Boas (1991), o ciclo de supervisão clínica pode resumir-se a três fases: (i) Planificação da aula e das estratégias de observação (fase pré-ativa); (ii) Observação da aula (fase interativa) e; (iii) Sessão de reflexão (fase pós-ativa). De acordo com este autor, deve haver algum tempo a separar a observação da sessão de reflexão, de forma a permitir ao formando refletir sobre a sua prática e ao supervisor organizar os dados da observação. O autor sugere ainda que a sessão de reflexão entre o supervisor e o professor deve ser iniciada pelo reforço dos aspetos positivos, questionando e estimulando uma reflexão sobre a aula.

visa, também, planificar conjuntamente, num clima que deverá ser de confiança e isento de tensões, a estratégia de observação das práticas do professor a serem utilizadas pelo supervisor: *o quê, como e quando* observar.

Num segundo momento, que corresponde à *fase interativa* / de observação, o supervisor observa e analisa o modo como o professor põe em prática as estratégias e os procedimentos com vista à resolução dos problemas previamente identificados, recolhendo informação pertinente sobre o problema em causa, para, finalmente, no encontro *pós-observação* procederem à análise e interpretação em conjunto dos dados recolhidos durante a aula, através de estratégias de reflexão diversificadas. Neste processo, conforme Alarcão e Tavares (2003) sublinham, o aluno, futuro professor, “deve ter um papel muito activo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar” (p. 28).

Em suma, segundo Alves (2008), o ciclo de supervisão centra-se na reflexão e no questionamento, contrariando a noção de supervisor como modelo e o ensino como mestria. O professor assume-se como criador e não como reproduzidor, em dinâmicas de construção partilhada. Um elemento importante na supervisão clínica é que a ajuda do supervisor é prolongada e não pontual. Trata-se de um ciclo que compreende várias fases e cuja finalidade é melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal do professor. Os intervenientes ativos são o supervisor e o futuro professor, que assumem vários papéis consoante as fases do ciclo de supervisão onde se encontram.

Por conseguinte, Galveias (2008) refere que a literatura sobre a SP não é unânime perante o respetivo número de fases, havendo todavia uma maior concordância relativamente aos elementos básicos: *planificar, observar e avaliar*. Nesse sentido, a autora apresenta as cinco fases propostas por Goldhammer (1980, cit. por Galveias, 2008, p. 21) na Figura 7:



**Figura 7.** Fases do Ciclo da Supervisão Clínica Segundo Goldhammer (1980, cit. por Galveias, 2008, p. 21)

### **2.3.5. Cenário Psicopedagógico**

Este cenário emerge a partir da ideia de que a supervisão é entendida como uma forma de ensino, com o objetivo principal de “ensinar os professores a ensinar”<sup>72</sup> (Stones, 1984, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 30). Tal como no cenário clínico, este propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente. O ciclo de supervisão assemelha-se ao proposto no cenário clínico, privilegiando três fases: (i) a preparação, com a ajuda do supervisor, da aula prática do professor; (ii) a observação da aula, tendo em atenção a negociação estabelecida com o supervisor, havendo de seguida a discussão sobre a aula; (iii) a avaliação do ciclo supervisivo (análise e reflexão). Para os autores, os limites deste modelo circunscrevem-se ao facto de não contemplar o desenvolvimento do professor como pessoa.

### **2.3.6. Cenário Pessoalista**

No cenário pessoalista, a pedra angular é o autoconhecimento do professor, na medida em que este irá contribuir para o seu desenvolvimento psicológico e profissional, tendo em conta as suas *percepções, sentimentos e objetivos*. Este cenário enquadra-se num programa de formação de professores, também ele de orientação pessoal, visando o desenvolvimento do professor, que ocupa um papel de relevo. O programa de formação de professores deve ter em conta a organização de experiências vivenciais e ajudar no desenvolvimento de competências reflexivas, pois estas são encaradas como vetores estratégicos do próprio processo supervisivo e promovem o autoconhecimento<sup>73</sup>. De acordo com esta perspetiva, torna-se fundamental a criação, por parte do supervisor, de uma atmosfera relacional e de “um clima humanamente consistente” (Tomaz, 2007, p. 135), que favoreça esse mesmo desenvolvimento e que encaminhe o professor, através da reflexão e de estratégias de encorajamento, a um autoconhecimento (Sá-Chaves, 2009a).

---

<sup>72</sup> Stones apoiou a sua teoria de ensino na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A teoria é comum a dois mundos que se relacionam: (i) relação ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor; (ii) relação ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os alunos.

<sup>73</sup> Este cenário é alicerçado numa “perspectiva construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Neste sentido, a observação de modelos exteriores não se apresenta de grande valor, pois cada um é modelo de si próprio” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

### 2.3.7. Cenário Reflexivo

O cenário reflexivo, no dizer de Alarcão e Tavares (2003), sustenta-se nas perspectivas de Schön (1983), que defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação de professores.

Schön (1983) retoma as ideias de Dewey (1859-1952)<sup>74</sup> no que diz respeito aos temas da reflexão e da educação para a reflexão. A obra de Schön contempla noções imprescindíveis à abordagem reflexiva atual: o conhecimento na ação (*knowing-in-action*), a reflexão na ação (*reflection-in-action*), a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e a reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection-on-reflection-in-action*). Inerente a estas noções, surge o conceito de *bom profissional* com competência artística (*artistry*). Esta competência ou talento refere-se “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (Schön, 2000, p. 29).

Assim sendo, o processo formativo, neste cenário, “combina experimentação e reflexão dialogante” sobre as experiências vividas pelo aluno, futuro professor, segundo uma metodologia de “aprender a fazer fazendo (e pensando), que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

O papel do supervisor é crucial no sentido de apoiar o professor na reflexão crítica sobre as práticas, com vista à compreensão dos problemas emergentes da ação nos respetivos contextos, na procura de soluções alternativas e mais ajustadas para esses mesmos problemas e na consciencialização das implicações sociais e éticas da sua intervenção, encorajando-o a investir no seu desenvolvimento e autoformação conduzindo, assim, o professor a uma progressiva emancipação e autonomia.

Nesta linha de pensamento, também Caseiro (2007) sublinha a importância de um cenário de prática reflexiva, que tem por base um trabalho prático em situações reais, que serão objeto de análises constantes e reflexivas, levando o professor a progredir no seu desenvolvimento e a (re)construir a sua forma pessoal de conhecer e de ser, orientando-se por um referencial definido pelas competências subjacentes às práticas pelos que são considerados como bons profissionais. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 98), a este propósito, sugerem que a experimentação e a reflexão se constituem como elementos auto-

---

<sup>74</sup> A filosofia de Dewey é a base para uma nova abordagem do ensino e do papel do professor, tendo em conta que valoriza a ação deste último na (re)construção do seu pensamento e ação.

formativos que levam à autonomia e descoberta de potencialidades. O supervisor detém o papel de facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros, incentivando-o uma reflexão sobre a sua própria ação.

Este cenário reforça a importância das experiências, dos contextos e das interações, do aprender a fazer fazendo, onde o professor (re)constrói progressivamente o conhecimento, sem ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada, potenciando, assim, a sua capacidade emancipatória (Zeichner, 1993).

### **2.3.8. Cenário Ecológico**

Inspirado nas perspetivas de Bronfenbrenner (1979) e num tipo de supervisão de natureza reflexiva, referenciado por Alarcão e Sá-Chaves (2000) e por Oliveira-Formosinho (1997), este cenário toma em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo que se estabelece na interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também em permanente mudança.

A natureza dos contextos de formação (e.g., instituição de formação inicial, instituições onde se realiza a prática pedagógica, comunidade), por sua vez inseridos em contextos mais alargados, e, por outro lado, as relações que se estabelecem entre eles, ocupam neste cenário um papel fundamental no desenvolvimento profissional, pessoal e social do futuro professor. Alarcão (2006) refere que se trata de uma abordagem assente numa metodologia de “aprendizagem experiencial, de acção-formação-investigação, em que o professor constrói o seu saber mediante a realização de diversas tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas” (p. 336).

Neste cenário e de acordo com a mesma autora, é ao supervisor que cabe proporcionar, organizar e gerir os contextos variáveis de desenvolvimento, as experiências diversificadas, sendo, ao mesmo tempo, facilitador das ocorrências de transições ecológicas. O professor vai passando por “transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que, de grande valor interactivo-experiencial, são fundamentais para o seu desenvolvimento” (Alarcão, 1996, p. 3).

O desenvolvimento integral do professor é, nesta perspetiva, encarado como um processo *iterativo e inacabado*, cabendo ao supervisor organizar e gerir os contextos de

desenvolvimento, sendo, concomitantemente, facilitador e mediador da formação nesses mesmos contextos.

### **2.3.9. Cenário Dialógico**

Segundo Alarcão e Tavares (2003) e na esteira de Waite (1995), este cenário constitui-se numa abordagem supervisiva, com base clínica, contextualizada e dialógica, recaindo a *inovação* da ação supervisiva na análise dos contextos, mais do que na análise do professor e atribuindo-se “à linguagem e ao diálogo crítico” um papel de enorme significado na construção da “cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40). Seguindo esta linha de pensamento, neste cenário, são centrais o conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adoção de uma estratégia dialógica.

Assim sendo, e pelo que anteriormente referimos, entre todos os atores envolvidos no processo de formação (i.e., supervisores, futuros professores e alunos) estabelece-se um diálogo construtivo. Todos são parceiros da mesma comunidade profissional, todos têm direito a ter voz e todos estão interessados em inovar e contribuir para a transformação dos contextos educativos, acentuando-se a dimensão política e emancipatória da formação.

Sobre este cenário, Moreira (2005) e Vieira (2006) referem que se trata de uma “supervisão democrática (ao nível das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional), participativa, transformadora (dos intervenientes e dos contextos de ação), reflexiva, colegial, colaborativa, aberta à negociação e à liberdade de escolha, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Tomaz, 2007, p. 136).

Alarcão e Tavares (2003), ancorados por outros teorizadores e investigadores, dizem que os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas do que na realidade propriamente dita, uma vez que não se “excluem mutuamente, pelo contrário, interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, históricos e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno” (p. 41).

Mais recentemente, também Santos e Brandão (2006) referem que todos os cenários de supervisão se completam, na medida em cada um deles valoriza aspetos significativos da prática supervisiva que, em conjunto, demonstram a complexidade e a exigência que se

encontra imputada nesta tarefa, realçando que todos eles contêm elementos válidos para o processo supervisivo. Neste sentido, os autores chamam a atenção para o facto de estes cenários não poderem ser entendidos de forma estanque e mutuamente exclusiva, na medida em que, com frequência, coexistem, interpenetrando-se, mas tendo sempre como enfoque dominante o desenvolvimento profissional do professor.

É com base nestes pressupostos de interdependência dos cenários que Sá-Chaves (2002) sistematiza, de forma convergente e conciliadora, os diferentes contributos de cada um destes cenários, chamando a essa conciliação o *cenário integrador* e sobre o qual desenvolveu o seu próprio conceito de supervisão. Conforme refere, trata-se “da capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (p. 23). Exige, por isso, uma orientação com um elevado nível de reflexividade (Tomaz, 2007), não se compadecendo, com uma “definição totalmente apriorística de objectivos, conteúdos e estratégias, devendo, antes, assumir-se como *praxis*”, como alega Vieira (2006, p. 17), o que acaba por nos remeter para uma gestão flexível dos próprios processos supervisivos, em função das especificidades do contexto e dos participantes do processo, assente numa negociação de sentidos e de decisões a partir de um discurso dialógico.

Por fim, Alarcão e Tavares (2003) assinalam que o supervisor, seja qual for o modelo que utiliza, é alguém que tem por missão ensinar e facilitar a aprendizagem dos alunos e dos professores e pode fazê-lo de forma variada, quer seja com recurso à demonstração, à reflexão, à apresentação e análise de modelos ou à análise de conceitos, de exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, entre outros.

#### **2.4. O Processo de Supervisão Pedagógica**

O processo de supervisão, que atualmente se abre a novas interrogações, reconfigura-se através de uma visão expandida que “reabre e amplia o olhar sobre a relação supervisiva e sobre os modos como, nela, se reconstrói e partilha o conhecimento (...) no sentido de uma compreensão mais profunda dos processos de pensamento e de formação como condição de desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2009b, pp. 49-50).

Assim, é-nos permitido afirmar que uma relação supervisiva tem como objetivo promover o enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, o profissional, quer dos indivíduos supervisionados, incrementando uma construção única do conhecimento e desenvolvendo processos de reflexão sobre atitudes e ações, quer do supervisor, assumindo-se este como um *orientador* sempre *presente* e *amigo*. Assim *juntos*, poderão ajudar e credibilizar e a profissionalizar mais a função docente. Só assim, num clima de credibilidade e de confiança, os professores usarão a experiência/informação obtida no processo de supervisão e avaliação para a melhoria do seu desempenho profissional (Danielson & McGreal, 2000).

Podemos assumir que cada processo de supervisão é *único*, devido à singularidade da pessoa humana e ao facto de cada indivíduo estar inserido num dado contexto. A relação supervisiva não se processa só entre os indivíduos: toda ela se estabelece num contexto onde os indivíduos estão inclusos. Assim, poderemos inferir que é uma relação ecológica, pois tem em consideração a ecologia das situações, logo, nunca é finita, pois se tal acontecer, deixará de ter interação com o mundo que a rodeia.

O ato de supervisionar não deverá, em nosso entender, estar assente em nenhuma relação de superioridade, em qualquer das situações<sup>75</sup> em que ocorra, mas sim no “conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da compreensão sistémica e contextualizada” (Sá-Chaves, 2000, p. 125), onde impere a credibilidade, a imparcialidade, o rigor, a isenção e o bom senso.

Todavia, não podemos esquecer que qualquer ser humano é, primeiro, uma pessoa e, só depois, um profissional, o que implica que a supervisão terá como incumbência a construção do conhecimento tendo por base um clima relacional de *afeto*, *amizade crítica construtiva* e *respeito* pela dimensão pessoal do outro. Qualquer lógica de punição é incompatível, sendo a consciencialização a condição *sine qua non* do crescimento, associada a um clima relacional de afeto e respeito onde se pode vivenciar harmonia nas relações interpessoais.

Toda esta (re)compreensão do processo de supervisão até à atualidade, (re)construída na multi-referencialidade dos contributos teóricos dos autores por nós revisitados, permitiu-nos o exercício que metaforicamente Sá-Chaves (2009b, p. 50) chamou de

---

<sup>75</sup> Formação inicial; Estágio Pedagógico; Período Probatório; Formação Contínua e na avaliação do desempenho Docente (onde a avaliação é realizada entre pares).



“dança do olhar” do processo supervisivo, pois a visão que dele vamos tendo, depende de múltiplas *variações* “quanto ao lugar de onde se vê, ao objecto visionado ou ainda às limitações e equívocos do próprio olhar”. Esta “dança” permitiu-nos ainda compreender “o processo de progressiva complexificação do conceito de supervisão pedagógica através de uma modelização”, que na esteira de Schön (1988, p. 20), é referido como “um sistema dinâmico e, como tal, instável, incerto e imprevisível”.

Assim sendo, supervisionar, numa atitude colaborativa, estimula um conjunto de competências que possibilitam (re)construir *sentidos e olhares*, permitindo-nos ver o outro através de diferentes “focus de visão”, negociar, refletir para consolidar ou para (re)conceptualizar, crescer num clima de afeto (necessário a qualquer ser), gerindo a(s) relação(ões) interpessoal(ais). É na junção dinâmica das diferentes competências técnicas e científicas com as intrínsecas ao ser humano (como a emoção, a criatividade, a imaginação, entre outras) que qualquer profissional se desenvolve, nomeadamente os que exercem a função de supervisor.

#### **2.4.1. Papel do Supervisor**

O cenário emergente de SP assente numa base democrática realça a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, do desenvolvimento de mecanismos facilitadores da auto-supervisão e da autoaprendizagem, exigindo um reposicionamento da figura do supervisor, já que as situações de supervisão se caracterizam por uma relação interpessoal dinâmica, que encoraje e facilite um processo de desenvolvimento consciente e comprometido (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste sentido, devem ser colocados de lado os processos de imitação e de reprodução repassados que marcaram a relação supervisiva, onde imperava a diferenciação de saberes e de poderes entre supervisor e supervisados.

O supervisor tem como papel central facilitar o desenvolvimento do professor estagiário, ajudando-o a ensinar e a tornar-se num bom profissional. Ora, nesta relação dialética de conhecimento, em que os papéis de *sujeito* e *objeto* permutam constantemente, o desenvolvimento do próprio supervisor deve ocorrer continuamente (Albuquerque, 2003).

Numa perspetiva construtivista de desenvolvimento, é interessante verificar a adequação da palavra inglesa *coaching* a este contexto, sendo que é traduzida para

português por treino e ensino, comportando ideias de interajuda, de monitorização, de apoio, de acompanhamento, incentivo e encorajamento (Amaral et al., 1996), ideias presentes ao longo do desenvolvimento de todo o processo supervisivo.

Decorrendo a relação entre supervisor e supervisionado de forma dinâmica e interdependente, a mesma acaba por corresponsabilizar os diversos intervenientes no processo, não sendo, no entanto, fácil definir uma única forma de acompanhamento que possa garantir os resultados pretendidos e as eficácias desejadas (Rodrigues, 2009).

A mudança de ação e de aceção a este nível aporta, inquestionavelmente, uma nova imagem do professor. Este deixa de ser o ator que trabalha isoladamente na sala de aula e passa a ser o profissional que trabalha em articulação com outros profissionais, com o intuito de educar pessoas que se encontram em crescimento, numa sociedade repleta de mudanças constantes. Da mesma forma, também o conceito de formação se altera, agora focalizado na escola, o que faz com que a imagem do professor se associe à necessidade imperiosa de suporte para resolver os problemas decorrentes do seu trabalho, pelo que necessita de uma formação e de suportes contextualizados, de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceptuais, assim como de aprendizagens experienciais e contextuais (Alarcão & Tavares, 2003).

É neste sentido que a própria função de supervisor adquire uma nova roupagem conceptual, que o define como “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, p. 19).

Esta nova conceptualização do papel do supervisor contemporâneo proclama a necessidade de se desenvolver uma nova cultura referencial, personificada no papel do supervisor, tal como Oliveira-Formosinho (2002) explica:

“Procura incentivar uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, uma cultura que desenvolva a independência e a interdependência, que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. No fundo uma cultura que valorize professores capazes de serem autores de si próprios” (pp. 14-15).

Emerge, portanto, a ideia de que o papel do supervisor é de nível institucional, já que todos os professores acabam por ser gestores pedagógicos no exercício das suas funções (Amaral et al., 1996), apelando imperativamente para que todos os atores sejam e façam parte integrante e responsável do processo, contribuindo para a própria construção e qualidade da escola. Os supervisores, enquanto líderes ou facilitadores das comunidades aprendentes, não poderão, de forma isolada, ter a função de olhar globalmente a escola e acompanhar-lhe o percurso. Essa função deverá estar presente na equipa de governação da escola, fazendo parte do coletivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direção e com os outros níveis de gestão e supervisão (Alarcão, 2000, 2001).

Compete ao supervisor estimular, igualmente, o processo de autoavaliação e a reflexão global da escola. Santiago (2000) refere que a SP já não tem como objetivo o indivíduo, mas a organização escolar, no seu todo. Este autor considera haver uma interdependência entre a qualificação dos professores e a qualificação da própria organização.

Por conseguinte e tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003), é também urgente esbaterem-se alguns mitos e preconceitos que foram criados e alimentados ao longo dos tempos e que definem a relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado (superior/inferior, independente/subordinado, professor/aluno, avaliador/avaliado, fiscal/fiscalizado, etc.), sob prejuízo do fracasso de todo o processo supervisoivo.

E, neste sentido, Vieira (1993) assume que é atribuído ao supervisor o papel de encorajador do relacionamento interpessoal, estreitando relações afetivas que influenciam, de forma significativa, a relação supervisiva e o equilíbrio emocional dos intervenientes. Também Alarcão (2009) fortalece este pensamento ao referir que, enquanto supervisores institucionais, o seu papel é fomentar o trabalho em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O supervisor, nesta aceção,

“não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (p. 120).

Deste modo, cabe ao supervisor a responsabilidade de acompanhar e de regular o processo formativo e avaliativo dos professores, proporcionando-lhes “apoio continuado e «feedback» objectivo e construtivo sobre a actuação educativa do sujeito em formação” (Moreira, 2005), assente num clima relacional de empatia, de confiança, de respeito pelo outro, interativo, reflexivo e colaborativo com a finalidade, de “contribuir para desenvolver no candidato (...) o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo” (Sá-Chaves, 2002, p. 167).

Os próprios normativos legais publicados no nosso País acabam por reforçar o papel do supervisor. Assim sendo, o relator/avaliador (nova figura emergente equivalente ao *supervisor*) assume uma figura central no atual sistema de ADD, com funções de *coordenação, observação, acompanhamento e avaliação* das atividades escolares, e ainda a *promoção do trabalho colaborativo*, sendo o elemento responsável pelo *acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado*, com quem deve estabelecer uma interação permanente, tendo em vista a dimensão formativa da ADD (n.º 1 do art.º 14, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

Com a implementação do novo ECD, a partir de 2007, muitas foram as mudanças introduzidas na organização, na gestão pedagógica das escolas e na assunção de papéis por parte de quem nelas tem a missão de ensinar. Aos relatores e aos coordenadores de departamento curricular são exigidas agora funções de maior relevo no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão e avaliação dos seus pares. Apesar destas considerações, configuram-se ambiguidades e contradições, decorrentes da implementação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008. Os princípios, o âmbito, o enfoque e o posicionamento da ADD e da SP são diferentes, tal como sugere Moreira (2009b), assim como a relação que se estabelece entre os participantes e o modo como o professor encara os dois processos.

Nesta linha de consideração, Nolan e Hoover (2005) diferenciam a atividade avaliativa e supervisiva (cf. Quadro 11), assumindo que estas se desenvolvem em dimensões distintas. Da mesma forma, as pessoas que realizam estas tarefas também são diferentes, para que se possa claramente separar as finalidades das duas atividades. Todavia, não são estas as funções consagradas ao avaliador que a legislação portuguesa atribui atualmente ao docente que exerce funções de supervisor. Significa, pois, que a

legislação atribui à mesma pessoa funções que são (quase) incompatíveis (Moreira, 2009b).

### Quadro 11

#### *Dimensões Diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação*

	<b>Supervisão</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Finalidade principal</b>	Promover o crescimento individual, para além do nível de atuação de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
<b>Fundamentação</b>	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
<b>Âmbito</b>	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
<b>Enfoque da recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios standardizados
<b>Valorização da competência social</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/Distrito/Escola
<b>Relação professor-supervisor</b>	Colegial, reciprocidade orgânica (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência e liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tomar a avaliação o mais justa e neutra possível
<b>Perspetiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Traduzido e adaptado por Moreira (2009a, p. 252)

Ao observar o Quadro 11, verifica-se que a SP visa promover o desenvolvimento profissional do professor, em função da sua motivação e nível de pensamento, constituindo-se como processo de crescimento, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional. Com a ADD, procura-se formular juízos sobre a sua competência e certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacte na progressão na carreira. Consensualmente, defende-se a ideia de que a formação do professor se faz ao longo da vida, pelo que a figura do supervisor acaba por se desvanecer e a supervisão passa a auto-supervisão, uma prática indispensável na qual a ajuda de um supervisor colega no grupo disciplinar, da turma, da escola ou de outras instituições adquire uma nova dimensão, que não a que se prevê no novo modelo português de ADD. Como nos dizem Alarcão e Tavares (2003), o professor não pode esperar que alguém (do exterior ou interior da escola) lhe diga o que deve ou como deve fazer; ele terá que descobrir, por si mesmo, a melhor forma de atuar e enquadrar a sua responsabilidade em todo o processo.

Tal como sugere Moreira (2009b), a supervisão, no seu sentido lato, atua de fora para dentro, impondo aos professores as estratégias e soluções (técnicas e físicas) em matéria dos processos, dos conteúdos, dos materiais e da própria realização do ensino na sala de aulas. Sob o ponto de vista da supervisão clínica, por contraponto, a supervisão deverá operar-se de *dentro para fora*, colocando-se a tónica na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração participativa dos colegas que, na sala de aula, procuram a interação do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta linha, Alarcão e Tavares (2003) referem que a principal função do supervisor deve ser ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, analisar, interpretar e refletir sobre os dados que foram recolhidos e procurar as soluções mais eficazes para as dificuldades e problemas que possam surgir. E, conseqüentemente, os autores referem que o problema da avaliação não se coloca, já que, com o desvanecimento da figura do supervisor, o modelo de supervisão clínica afigura-se como o mais viável.

Assim, “o fantasma da avaliação” não deve condicionar o processo mas deve promover uma relação espontânea de entreajuda, não dificultando o objetivo fundamental, que é o desenvolvimento humano e profissional do professor. O pensamento de Moreira (2009b) assinala que a função da SP deve ser consagrada como um modelo de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações (i)mediatas na ação profissional. Ela pode ser vista como um instrumento que regula os processos de ensino e de aprendizagem, integrando coerentemente a prática e a teoria, numa visão de transformação social e pessoal, assente na reflexividade profissional e orientada para a autonomia, tal como Vieira (1993, 2006) assinala.

Por conseguinte, quando a SP se encontra ao serviço de um interesse coletivo, ela permite promover a crença do professor, potenciando o seu sentido de eficácia, uma maior consciencialização sobre o modo como o professor concretiza objetivos comuns, um estímulo para planificar, em conjunto, os objetivos e ações, permitindo-lhes pensar, de forma mais abstrata sobre o seu trabalho (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon., 2001).

O objetivo será criar condições para que, no futuro, o professor se torne progressivamente num profissional cada vez mais competente e mais autónomo, assumindo neste processo um papel central e ativo no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A autonomia é entendida não como independência, numa perspetiva individualista, mas sim como a capacidade de tomar

decisões intencionais e gerir responsabilmente o processo de ensino/aprendizagem, assim como a predisposição para assumir responsabilidades nesse processo (Vieira, 2006).

#### 2.4.2. Estilos de Supervisão Pedagógica

A experiência que detemos com as práticas de supervisão ao longo dos anos tem-nos mostrado que a forma como esta se efetiva é variável de pessoa para pessoa, surgindo um incomensurável número de estilos de supervisão. Alarcão e Tavares (2003) aludem para o facto de os estilos de supervisão se encontrarem condicionados por diversos fatores que caracterizam os intervenientes no processo, cabendo ao supervisor a escolha daqueles que, em função da situação, lhe pareçam mais adequados. No entanto, assume-se que não deve ser utilizada a mesma postura e o mesmo tipo de acompanhamento nas diversas fases da supervisão ou orientação da prática pedagógica, em função de quatro aspetos fundamentais: (i) os sujeitos intervenientes e o seu estado de desenvolvimento, atendendo aos principais aspetos da sua personalidade; (ii) as tarefas que vão ser preconizadas; (iii) os conhecimentos que se pretendem adquirir ou mobilizar; (iv) a atmosfera afetivo-relacional envolvente (p. 48).

Glickman (1985)<sup>76</sup> e Glickman et al. (2001) organizam uma tipologia que pode ser adaptada ao supervisor e ao professor em formação e que cruza os tipos de motivação e os níveis de pensamento. Assim, para Glickman (1985), há três tipos básicos de professor e de motivação: (i) Tipo I – *motivação egocêntrica*, quando há maior preocupação com as próprias ações; (ii) Tipo II – *motivação de grupo*, quando o professor recorre aos outros porque não se sente com capacidade para resolver a situação por si só; (iii) Tipo III – *motivação altruísta*, quando compreende a importância do resultado que o seu trabalho tem nos alunos e nos parceiros educativos. Relativamente ao nível de pensamento, Glickman (1985) propõe três tipos: (i) Tipo **a** – que caracteriza um *pensamento concreto*, só atende àquilo que é imediatamente visível e observável; (ii) Tipo **b** – que caracteriza o *pensamento limitado*, apresentando falhas e lacunas ao nível dos conhecimentos; (iii) Tipo

---

<sup>76</sup> Segundo Garmston et al. (2002, p. 50) Glickman oferece uma “abordagem eclética”, ao seu modelo com ações de supervisão que vão da “directiva à não directiva, passando pela colaborativa”, combinando “as orientações psicológicas dos teóricos comportamentalistas, humanistas e cognitivistas, representando uma ponte entre os modelos técnico-didáticos e reflexivos (...) é altamente contextual e especialmente atento quer à complexidade da prática do ensino, quer às diferentes necessidades dos professores (...) tendo como base a premissa de que os adultos progridem através de um *continuum* de estádios”.

*c* – que caracteriza o *pensamento abstrato*, com elevado nível de conhecimentos e com capacidade de os relacionar, organizar e mobilizar.

Neste sentido, ao cruzarem-se os tipos de motivação e os níveis de pensamento, encontramos três tipos básicos de professor/supervisor (cf. Quadro 12): (i) Tipo Ia - define os professores que se deixam levar pela rotina do ensino que praticam, normalmente resistentes à mudança e concentrados na manutenção do seu lugar; (ii) Tipo IIb – define os professores que são capazes de identificar os problemas que surgem, possuem vontade de os resolver, mas por falta de experiência ou de conhecimento, não evidenciam capacidades para encontrar as soluções mais adequadas; (iii) Tipo IIIc – que define os professores capazes de sintetizar os problemas e de propor soluções, estando motivados para experimentar e inovar em função das necessidades individuais dos alunos. São professores que provocam mudanças visíveis/significativas e duradouras/contínuas nas práticas letivas.

### **Quadro 12**

#### *Tipos de Professores em função da Motivação e Nível de Pensamento*

	<b>Pensamento Concreto</b>	<b>Pensamento Limitado</b>	<b>Pensamento Abstrato</b>
<b>Motivação Egocêntrica</b>	Tipo Ia (resistente à mudança)	Tipo Ib	Tipo Ic
<b>Motivação Limitada</b>	Tipo IIb	Tipo IIb (com boa vontade)	Tipo IIc
<b>Motivação Altruísta</b>	Tipo IIIa	Tipo IIIb	Tipo IIIc (capaz)

Adaptado por Alarcão e Tavares (2003, p. 55)

O Quadro 12 não só ilustra essa estratificação como, ainda, torna visível o facto de não existirem características que pertençam a um só grupo, sendo possível a existência de grupos intermédios e também a possibilidade de transição/evolução de uns grupos para outros, de acordo com as alterações sofridas durante o processo de desenvolvimento dos professores na formação. De facto, seja qual for o tipo de características que apresenta o professor em formação ou o supervisor, seja qual for o seu nível de desenvolvimento, seja qual for o acompanhamento que utiliza, o importante é que a SP pretende ajudar a desenvolver as capacidades, as competências e os conhecimentos do professor, ajudando-o a crescer, a ensinar melhor e a tornar-se num bom profissional, para que os seus alunos aprendam e se desenvolvam numa escola de qualidade.



Para que estes objetivos possam ser atingidos, o supervisor, segundo Mosher e Purpel (1972, cit. por Rodrigues, 2009, p. 85), deve reunir um conjunto de características pessoais, ao nível da sensibilidade, capacidades, competências e maneiras de ser, em sentido geral, nomeadamente: (i) sensibilidade para se aperceber dos problemas que surgem, definindo as suas causas; (ii) capacidade para analisar e conceptualizar esses problemas, hierarquizando as suas causas; (iii) capacidade e sensibilidade para estabelecer uma comunicação capaz de permitir aperceber-se e entender as opiniões e os sentimentos dos professores, assim como de exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; (iv) competências em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino; (v) competências de relacionamento interpessoal; (vi) noções bem claras sobre as finalidades da educação, sobre o papel social do professor e sobre o valor educativo da sua disciplina.

Glickman (1985) identificou, também, uma série de habilidades de ensino e de ações que marcam e definem o tipo e o modelo de acompanhamento que se processa (e.g., capacidade para servir de espelho, devolvendo e tornando visível para o emissor o sentido das frases, a forma como se emitem opiniões, a forma como se orienta e condiciona, estabelecendo critérios, metas e tarefas, entre outros). Em função destas habilidades e ações, Alarcão e Tavares (2003) propõem que a ênfase seja dada ao supervisor, mediante as atitudes que determinam o seu estilo de supervisão (cf. Quadro 13):

- a) *Estilo não diretivo*, que procura compreender o mundo do professor, deixando-o ter iniciativa, verbalizar as suas opiniões, ajudando-o a compreender e a clarificar as ideias que aquele manifesta;
- b) *Estilo de colaboração*, usando estratégias que expressam, frequentemente, a sua opinião sobre o que o professor lhe diz, fazendo e emitindo uma leitura pessoal sobre as análises do professor, sintetizando e dando sugestões na resolução dos problemas, ajudando-o a resolvê-los. O supervisor aqui verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados;
- c) *Estilo diretivo*, quando o supervisor prescreve o que fazer, fornecendo a sua visão das coisas e estabelecendo critérios e normas, definindo e condicionando as tarefas e a forma de as concretizar.

### Quadro 13

#### *Estilos de Supervisão*

	<b>Prestar atenção Clarificar Encorajar</b>	<b>Servir de espelho Dar opinião Ajudar a encontrar soluções</b>	<b>Negociar Orientar/Condicionar Estabelecer Critérios</b>
<b>Não Diretivo</b>			
<b>De Colaboração</b>			
<b>Diretivo</b>			

Adaptado por Alarcão e Tavares (2003, p. 76)

Neste âmbito, Alarcão (2010), refere:

“Se considerarmos a concepção de supervisão que hoje se tem com a que dominava há uns 20 ou 30 anos atrás podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (pp. 19-20).

Por fim, refira-se que, qualquer que seja o estilo de supervisão utilizado, este será percebido pelos professores de forma diferente, em função da sua forma de ser, das expectativas que têm e da sua postura em relação ao processo no qual se encontra envolvido.

#### **2.4.3. Competências do Supervisor**

O processo de produção de competências é um processo multidimensional, individual e coletivo, sempre contingente, dependendo do contexto e do projeto de ação. As competências emergem a partir da mobilização e do confronto de saberes, em contexto profissional. O conceito de competência traduz “o saber encontrar e por em prática respostas apropriadas ao contexto na realização do um projecto” (Canário, 2001, p. 30). A produção de práticas pedagógicas emerge a partir de um processo de aprendizagem coletiva, do qual emergem as competências individuais, remetendo, assim, para processos de socialização profissional.

Amaral et al. (1996) sugerem que, apesar de o professor ter que dominar técnicas de atuação que se fundamentam no conhecimento científico e sistemático, como

procedimentos de resolução de problemas letivos, há que ter a noção de que estes não são suficientes para todas as situações com que, na prática, o professor se vê confrontado e que desafiam, muitas vezes, soluções técnicas conhecidas e criam, por esse motivo, situações únicas e de conflito.

Nesta linha de pensamento, a questão central deste ponto remete-nos para o conceito de competência profissional. Assim, a competência prática torna-se numa competência profissional quando o procedimento de resolução de problemas se baseia no conhecimento sistemático, de preferência científico. Por isso, Domingos (2003) questiona o tipo de competências que serão necessárias para atividades que “tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (p. 71).

Recorrendo a Schön (1992), que desenvolveu a ideia central de professor reflexivo, é a partir da observação e das análises de atuação dos professores, que são confrontados com situações onde impera a incerteza, instabilidade e singularidade, que podemos aceder ao juízo de valores dos intervenientes do processo. Isto acontece porque os professores realizam uma série de ações de forma espontânea, sem ter delas consciência, muitas vezes sem se aperceberem que as aprenderam e que as mobilizam de uma forma quase automática, sem pensarem, conscientemente, que as vão utilizar (Domingos, 2003). Estas competências resultam de um conhecimento tácito que se manifesta na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada (Alarcão, 1996).

Por isso, o saber *como*, *quando* e *o que fazer* acaba por constituir-se como um conjunto de conhecimentos estruturados previamente à ação e que o professor coloca em funcionamento como aplicação de decisões que empreende e que se denomina *knowing in action*, i.e., conhecimento na ação (Schön, 1992), como já anteriormente se assinalou.

Na mesma linha de pensamento e inspirado no pensamento de Pollard e Tann, Marcelo (1992, 1995, 1999, 2009) fala-nos de destrezas ou de competências de vários tipos - empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação - competências estas que entende como necessárias à concretização de um ensino do tipo reflexivo. Este conjunto de destrezas passa pela capacidade de diagnosticar situações ao nível da escola, recolher dados objetivos e subjetivos relativos a essas situações, analisá-los tendo em vista a elaboração de uma teoria, emitir juízos de valor sobre o que se consegue apurar, pensar na ação futura e relacionar a prática com as interpretações que dela se fizeram, sendo que,

para além destas, os professores reflexivos devem ainda possuir uma boa competência comunicativa para partilharem as ideias individuais com os seus pares.

Também Ralha-Simões (1993, 1995), a partir dos estudos de Zimpher e Howey, alega que podem ser consideradas quatro dimensões de competências: (i) *as técnicas*, utilizadas para a análise de tarefas, resolução de problemas e para atingir objetivos previamente definidos; (ii) *as clínicas*, que se orientam na identificação e resolução de problemas em contextos educativos, a partir da reflexão; (iii) *as críticas*, que contribuem com um olhar mais abrangente e refletido para tomadas de decisão no sentido de tornar os problemas de ensino/sociais, mas justos e racionais; e por último, (iv) *as pessoais*, que se referem à intervenção do professor como pessoa, com os seus valores, as suas experiências, conhecimentos e convicções, que lhe conferem uma identidade que fará a diferença nos seus modos de intervenção interpessoal, partido do pressuposto de que os professores ensinam não só o que sabem, mas também aquilo que eles são.

Sobre o assunto, pode invocar-se também, no caso português, a indicação legal dos *perfis específicos* orientadores do desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto. Mais recentemente, também o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, publica a definição de um *perfil profissional*<sup>77</sup> do professor, que se estrutura, como já abordado no capítulo anterior, em quatro dimensões fundamentais: (i) profissional, social e ética; (ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) participação na escola e relação com a comunidade educativa; (iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Segundo o Preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, estes padrões de desempenho constituem as vertentes que orientam as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram “conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão docente e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual”. Os padrões de desempenho “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem”, tendo a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem um lugar central, pois a função principal do professor é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>77</sup> Este Despacho consagra a definição de um *perfil profissional* designado por *padrões de desempenho*.

Estes padrões de desempenho constituem, para o avaliador/supervisor, um instrumento de análise no processo da ADD, devendo a apreciação final resultar da articulação dos vários desempenhos descritos em cada domínio, bem como da relação entre as quatro dimensões supracitadas.

Nesse sentido, o supervisor deve mobilizar os diversos agentes numa ação conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação. Ao possuir uma visão global e estratégica, este *líder*<sup>78</sup> pode influenciar a aprendizagem organizacional, já que esta decorre da aprendizagem de todos os atores, satisfazendo as necessidades que emergem da organização e dos indivíduos (Oliveira-Formosinho, 2002). O supervisor poderá, assim, assumir um estilo de liderança partilhada.

Blase e Anderson (1995, pp. 111-112) enumeraram sete competências de que os supervisores deverão ser detentores: (i) demonstrar a confiança nos professores, que se associa às ações individuais do professor; (ii) desenvolver estruturas de gestão partilhada, criando um calendário de reuniões, envolvendo todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão e participando como membros de pleno direito, no apoio às decisões tomadas, independentemente da disposição pessoal; (iii) encorajar e auscultar a participação individual, promovendo uma escuta ativa das palavras e dos sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião e criando ambientes de conforto e não-ameaçadores; (iv) estimular a autonomia individual do professor, para que os professores sintam que controlam os assuntos da sala de aula; (v) encorajar a inovação, a criatividade e a importância de correr riscos; (vi) fornecer reforços positivos, através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-a-dia; (vii) conceder suporte e apoio, através de oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente determinado pelos professores, disponibilização de tempo, de materiais, de recursos financeiros e ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais.

Oliveira (2001) refere que as funções de supervisão requerem profissionais com qualificação e formação adequadas ao nível da planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação da organização escolar, com vista à qualidade e à procura de objetivos conjuntos. Por este motivo, devido às múltiplas funções que os professores desenvolvem, aqueles que possuem maiores responsabilidades ao nível da coordenação e

---

<sup>78</sup> Segundo Alarcão e Tavares (2003), os supervisores devem assumir funções de líderes, “provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (p. 149).

liderança pedagógica e curricular (e.g., coordenador de departamento curricular, de ano, de ciclo ou curso e de estruturas de orientação educativa), e responsabilidades ao nível do acompanhamento e orientação profissional (e.g., coordenador de departamento, delegado de disciplina e orientador de estágio) estarão mais indicados para o desempenho de funções de supervisão. Por conseguinte, farão parte do seu rol de competências de formação: (i) apoiar os colegas no desempenho das suas atividades profissionais; (ii) apoiar a formação contínua dos professores a vários níveis, quer na identificação de necessidades de formação, quer na conceção e desenvolvimento de ações de formação; (iii) coordenar a organização de programas de formação de pessoal docente e não docente e desenvolver estratégias de motivação para a formação (pp. 49-51).

Os aspetos referenciados permitem assumir que a principal competência de um supervisor radica na sua capacidade em refletir sobre a sua ação, possibilitando a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçando a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma nova realidade (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira, 1996). Por conseguinte, num supervisor reflexivo<sup>79</sup>, a autonomia surge como uma responsabilidade pessoal assumida perante a forma como conduz as situações, analisa e resolve os problemas, em congruência com as suas responsabilidades éticas e sociais enquanto profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Baptista, 2011; Domingos, 2003).

Estes processos de reflexão conjunta, que devem ser geradores de um saber específico da ação docente, fazem emergir o conceito de professor como um investigador. De facto, quando o supervisor oferece respostas, soluções e sugestões para um problema ou melhoria de uma situação, há por detrás da sua ação uma natureza investigativa, tal como um investigador dedicado às suas experiências (Rodrigues, 2009), sabendo que a prática docente e supervisiva é, em si mesmo, uma forma de investigar e potenciar competências transversais a todos os contextos, realidades e atores.

#### **2.4.4. Instrumentos da Supervisão Pedagógica**

Como já anteriormente verificámos, a supervisão constitui-se numa atividade que tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional dos professores, nas

---

<sup>79</sup> O supervisor reflexivo tem de “conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização”, de modo a que a atividade de supervisão não seja mal entendida e “não se transforme em inspecção e avaliação, numa perspectiva de exercício de poder sobre os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 145-149).

dimensões do conhecimento e da ação, favorecida, sobretudo, pela gestão de situações formativas baseadas no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que onde os atores se relacionam (Alarcão & Tavares, 2003).

O ato de supervisionar comporta influência das correntes sociais e humanas, que postulam o conceito de aprendizagem, de construção do conhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional, segundo uma matriz conceptual histórica e culturalmente contextualizada. De acordo com Campos e Gonçalves (2010) a ação supervisiva inserida num processo de avaliação e formação de professores desenvolve-se

"em diferentes fases e sustenta-se num conjunto de processos, procedimentos e técnicas particulares que sustentam essa ação nos seus diversos momentos, quer de forma sequencial, quer simultânea, e que permitem que ela ganhe relevância, eficácia e inteligibilidade, enquanto instrumento de desenvolvimento profissional docente. Para que a supervisão seja verdadeiramente formativa, ela deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores" (p.7).

Para que a análise da realidade possa ser fiel, é necessário recolher um conjunto extenso de informações, de forma regular ao longo do tempo, podendo constituir-se naquilo que Erickson designa de *key assertions* (cit. por Vasconcelos, 2009). Estas devem ser decorrentes de todo o processo supervisivo, através da combinação de diversas estratégias, tais como a observação de aulas, a supervisão clínica, a investigação-ação, as entrevistas, as narrativas, entre outras. Todas estas estratégias não devem ser tidas isoladamente, mas cruzadas, em função dos contextos e das informações variadas que se pretende... recolher. Há estratégias que apelam mais para uma reflexão crítica do professor, permitindo não só mudanças significativas na sua ação, como também um suporte para o seu desenvolvimento profissional (e.g., portefólios reflexivos, investigação-ação, autoscopia, supervisão colaborativa, observação colaborativa, histórias de vida, entre outras).

Não se pretende, com o presente trabalho, apresentar uma abordagem minuciosa de todos os instrumentos existentes de apoio à reflexão e supervisão, mas somente uma alusão breve aos instrumentos que julgamos pertinentes no contexto da presente investigação. Não obstante esta delimitação conceptual condicionada pelo espaço de trabalho, estamos cientes de que todos os processos reflexivos e de investigação-ação, independentemente da estratégia que possa ser adotada, conduzem a uma descoberta e a um questionamento constante, que permite uma maior consciencialização do que é ser professor e dos seus *modus operandi*.

#### **2.4.4.1. Observação de Aulas**

Considerando que o desenvolvimento profissional do professor ocorre a partir da análise do seu trabalho em sala de aula, a observação assume-se como um instrumento importante no processo de SP (Barbosa, 2009). A observação das aulas deve englobar não só a observação das aulas ministradas pelo professor, por parte do supervisor e de outros professores, como também a observação de aulas dos colegas professores e das aulas do supervisor. Assim sendo, o professor, através da análise do que observa dos colegas e do supervisor, através das opiniões que recolhe daquilo que ele próprio realiza, desenvolve um processo de conhecimento e desenvolvimento da sua prática (Paulo Reis, 2011; Rodrigues, 2009).

Esta ideia foi sistematizada por autores como Allwright (1998), Day (1990) e Richards (1990), ao defenderem que a observação das aulas permite: (i) ajudar os professores a atingir uma maior compreensão dos princípios e dos processos institucionais que estão subjacentes à sua prática, no sentido de permitir aproximar as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino; (ii) desenvolver, através do treino de competências e destrezas, um maior grau de consciencialização e o controlo sobre a planificação, organização, gestão e execução efetivas; (iii) adquirir conhecimentos científico-pedagógicos, noção que foi desenvolvida por Shulman (1992) e que se espelha na forma de autoconhecimento base, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição que caracteriza o processo e ação pedagógica; (iv) obter *feedback* sobre os comportamentos para melhorar o desempenho; (v) refletir, criticamente, sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica; (vi) passar a responsabilidade (do supervisor



ao professor), melhorar práticas de ensino, permitindo que o professor seja capaz de formular os seus juízos sobre o que se passa na sala de aula; (vii) ajudar a criar uma atitude interrogativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

Não obstante o pendor de desenvolvimento que se encontra conferido ao processo de observação de aulas, este constitui-se numa temática sensível, principalmente quando os dados decorrentes da observação são utilizados no âmbito da ADD<sup>80</sup>. A sua implementação não é algo que se possa estabelecer “pela norma, seja ela interna ou externa à Escola, ou possa ser consumada apenas com vontades individuais, mas sim, por compromissos colectivos dentro da comunidade escolar” (Paulo Reis, 2011, p.47).

Assim, a observação de aulas não pode ser vista como um instrumento isolado, mas sim em combinação com outros instrumentos e metodologias que permitem recolher informação suficiente para que o processo avaliativo seja o mais objetivo possível. As diversas fontes de recolha de informação podem passar pelos planos de aula, pelas discussões realizadas nas reuniões pós-observação, no trabalho dos alunos, nos portefólios dos professores e documentos de autoavaliação (Sá-Chaves, 2005; Vieira & Moreira, 2011). As informações provenientes de fontes distintas consolidam uma imagem mais completa e real do desempenho docente e “uma base mais sólida para a definição dos planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores” (Pedro Reis, 2011, p. 9).

De facto, tendo em linha de conta estudos realizados em Portugal (Chagas, 2010; Figueiredo, 2009; Tarrinha, 2010), é manifesta a sua discordância perante uma avaliação realizada através da observação de três aulas (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro) ou de duas aulas (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), já que este número não permite mostrar o valor real das competências dos professores. Por outro lado, e tal como Figueiredo (2009) aduz, o número reduzido de observações de aula previsto torna claramente aleatória a observação realizada, já que, o trabalho na sala de aula deve ser visto num contínuo devidamente contextualizado e personalizado.

As aulas observadas nunca podem ser tidas e vivenciadas como “aulas normais” (Pedro Reis, 2011), já que o professor recorre a metodologias e atividades com as quais se

---

<sup>80</sup> Paulo Reis defende que “a conceptualização de um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho docente deve ser configurada no âmbito do projecto educativo de Escola, no propósito de uma construção colectiva de sentido”, prática que ainda não se encontra enraizada nas nossas escolas (2011, p. 47).

sente mais à vontade, tentando fazer sobressair as suas melhores competências. O que acontece, por vezes, é que o professor seleciona as metodologias para as aulas observadas em função de critérios de comodidade para si próprio, e não nas necessidades dos alunos. Neste sentido, Pedro Reis refere que “por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais dos professores e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem” (2011, p. 9). Por outro lado, a preocupação e o cuidado na preparação da aula pode constituir-se como etapa importante no desenvolvimento do professor, pela reflexão que as mesmas propiciam sobre as suas práticas.

O estudo desenvolvido por Chagas (2010) assinala que o facto de a observação de aulas ser agendada antecipadamente leva a uma deturpação das verdadeiras competências do professor, já que estão criadas condições para que os professores invistam mais nessas aulas em função da perceção que possuem do peso destas no processo avaliativo, constituindo-se, na perspectiva de Figueiredo (2009), num procedimento que aumenta a artificialidade do processo.

Um dos constrangimentos sentidos no âmbito da observação de aulas remete-nos para o reconhecimento da competência do supervisor. Na prática, verifica-se que muitos dos observadores não receberam formação apropriada sobre a forma de observação e para o uso dos instrumentos de observação e, neste sentido, o estudo realizado por Figueiredo (2009) mostra que a falta de confiança e de não reconhecimento das competências aos avaliadores na sua função enquanto supervisores gerou, no caso da ADD em Portugal, um sentimento de insatisfação que em nada contribuiu para um clima de desenvolvimento profissional. Por outro lado, alude ainda que, dadas as características particulares de alguns alunos (com Necessidades Educativas Especiais), a presença do supervisor na sala de aula foi um elemento perturbador no decurso normal dos trabalhos, contribuindo negativamente para os resultados esperados.

Esta ideia foi também sustentada no estudo de Martins (2009)<sup>81</sup> sobre a ADD, ao constatar que os professores não reconheceram legitimidade aos avaliadores, crescendo as

---

<sup>81</sup>Martins (2009) pretendeu conhecer as emoções e os sentimentos expressos pelos professores, perante as reformas administrativas do Ministério da Educação em matéria de ADD, a partir de 2007 e compreender de que modo estas emoções poderão influenciar o ambiente vivido nas escolas e o desempenho profissional dos docentes.

dúvidas relativas à competência de muitos avaliadores, à falta de formação específica dos mesmos e à proximidade, ou falta dela, entre avaliador e avaliado.

Também o estudo realizado por Lourenço (2008)<sup>82</sup> vai ao encontro destas evidências, mostrando que a própria credibilidade e aceitação por parte dos colegas que vão avaliar se encontra condicionada na medida em que estes não possuem formação específica para o fazer, não detêm o domínio das competências técnicas de avaliação de professores, das práticas de observação de aulas, da supervisão pedagógica e das práticas pedagógicas diversificadas.

Relativamente a este constrangimento, Pedro Reis (2011) assinala que a modificação desta conotação negativa passa necessariamente

“(…) pela formação dos observadores, pela concepção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação, entre os professores, de uma atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 9).

De salientar, ainda, que, ao nível dos instrumentos de registo utilizados no momento de observação de aulas, Tarrinha (2010)<sup>83</sup> verificou a existência de uma atitude negativa face aos instrumentos, consubstanciando-se no facto de os professores considerarem a existência de demasiados parâmetros de análise (o que levou ao supervisor a preocupar-se mais com o seu preenchimento do que com a focalização atenta das relações estabelecidas entre professor e alunos), levando a que o registo possa não traduzir um resultado objetivo da forma como decorreu a aula.

---

<sup>82</sup>Neste estudo, “A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores: um contributo para a definição de um plano de formação”, a autora pretendeu identificar os conteúdos formativos que os professores avaliadores desejam ver retratados na sua formação, bem como as modalidades em que esta deverá ocorrer (Lourenço, 2008).

<sup>83</sup>No seu estudo “Observação do ensino no âmbito da avaliação do Desempenho Docente”, o autor pretendeu identificar as perceções de professores acerca dos “*aspectos constantes da grelha de hetero-observação da componente científico-pedagógica disponibilizada pela tutela* (preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; e avaliação das aprendizagens dos alunos)” (Tarrinha, 2010).

Por fim, tal como suscita o estudo preconizado por Chagas (2010)<sup>84</sup>, a observação de aulas não estimulou o trabalho entre os pares, dando origem a um trabalho mais individualizado por parte dos professores, o que pressupõe, como dominante, a lógica de responsabilidade burocrática e de prestação de contas.

#### **2.4.4.2. A Investigação-Ação**

A investigação-ação surgiu como um método de investigação/estratégia de (form)ação que parte do pressuposto de que, pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas, se contribui para a promoção de professores mais autónomos, reflexivos e consequentemente melhores profissionais (Moreira, 1996).

O método de investigação-ação parte do pressuposto de que a melhoria da prática profissional advém do entendimento que se vai construindo sobre a(s) prática(s) e caracteriza-se por uma “*espiral reflexiva*, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”. Este formato cíclico é importante e permite unir as duas grandes orientações da investigação-ação: “a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma” (Moreira, 1996, p.12).

De acordo com Moreira (2005), a investigação-ação é vista como uma estratégia de renovação da própria ação educativa, no sentido em que permite uma reflexão crítica sobre a atuação profissional, em colaboração com os outros atores do contexto educativo, através de uma estratégia de supervisão mais horizontal e colaborativa. De facto, segundo esta autora, o recurso à investigação-ação, orientado para uma crítica reflexiva em conjunto com uma pedagogia para a autonomia, constitui-se como uma estratégia supervisiva adequada ao objetivo de se (trans)formarem professores capazes de compreender os contextos onde atuam e, nesse sentido, intervir para que as condições de aprendizagem dos seus alunos possam ser melhoradas. Tal acontece porque neste processo de investigação-ação reside a preocupação de se compreender os contextos de intervenção e ação dos professores, bem como dos alunos, sublinhando-se a natureza emancipatória para ambos.

---

<sup>84</sup> A autora aborda a problemática da avaliação de desempenho dos professores, em Portugal, no quadro da teoria da regulação local, tendo como objetivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária acerca da aplicação, em 2008/2009, de um novo dispositivo de avaliação de desempenho docente (Chagas, 2010).

#### 2.4.4.3. O Diário/Narrativas

As narrativas continuadas sobre a ação pedagógica permitem observá-la e analisá-la de uma forma mais consistente, podendo daí resultar ilações que (re)orientam as futuras práticas, conduzindo a uma melhoria da qualidade do ensino. Estas carecem de tempo para a reflexão, tendo em conta a complexidade do ato educativo. Podem tomar várias formas e utilizar vários instrumentos de registo: “*diário de bordo*” e grelhas de registo diário.

Holly (1991), referindo-se ao estudo realizado por Proffitt, considera que as narrativas das experiências da prática pedagógica podem ser divididas em cinco modos diferentes: (i) a narrativa jornalística, em que os acontecimentos são vistos pelos olhos do narrador; (ii) a narrativa analítica, em que se decompõem os diferentes elementos do acontecimento; (iii) a narrativa etnográfica, que incide sobre o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos factos; (iv) a narrativa terapêutica/criativa, em que se toma consciência do “Eu”, das suas emoções, sentimentos e pensamentos no decurso da experiência; (v) a narrativa introspetiva, que nos faz (re)pensar e interrogar sobre o que fizemos, como procedemos, porque seguimos determinado caminho e não outro (cit. por Rodrigues, 2009, pp. 93-94).

Estas devem ser assumidas como um exercício intimista, cujos conteúdos pertencem apenas ao seu produtor, não devendo ser transmitidas a terceiros. Devem ser assumidas como um primeiro passo para apropriação da dinâmica do próprio professor, através de uma estratégia de confrontação entre “a relação que vai do seu pensamento e a acção, esta sim, passível de ser aprendida por terceiros” (Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 87).

#### 2.4.4.4. O Portefólio

A elaboração e o uso do Portefólio<sup>85</sup> é uma *filosofia de vida*, uma *estratégia*, uma *construção* que constitui uma *peça única*, onde o autor, com grande *sentido de autoria*, reflete e se apropria singularmente da informação, (re)construindo o seu conhecimento

---

<sup>85</sup> Tierney (1991) refere que o primeiro uso do portefólio na educação nos remete para 1940, na *Holtville School* no Alabama, denominado de *folder* e que se refere a uma pasta, onde todos os trabalhos dos estudantes eram guardados e, depois, mostrados aos pais, os quais poderiam acrescentar comentários. Depois da II Guerra Mundial, com as alterações que acarretou para o sistema de avaliação, foram aplicadas práticas de avaliação baseadas em exames e o projeto do portefólio foi abandonado, (re)surgindo nos anos 80, como uma forma de organização de trabalhos dos ensinos primários, secundário e universitário. Este conceito reconhece a sua origem nas artes visuais e na área financeira, caracterizando-se por uma pasta fina e de grande dimensão, na qual os artistas e fotógrafos colocavam amostras do seu trabalho, para serem apreciadas por especialistas; o portefólio surge assim como proposta para uma nova modalidade de avaliação (Villas-Boas, 2006).

pessoal, através de uma estratégia de investigação-ação e do uso de vários instrumentos de registo (Sá-Chaves, 2005).

Esta ideia é também assinalada por Hernández (1998), que o define<sup>86</sup> como um “continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controlo de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.), que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (p. 100).

Por conseguinte, para Veiga Simão (2005), o portefólio é mais do que uma coleção de trabalhos realizados pelo autor ao longo do tempo, uma vez que promove o aparecimento de uma aprendizagem reflexiva. Neste contexto: “(...) falamos, então, de portefólios híbridos que mantêm a possibilidade de escolha de materiais para avaliação mas que têm de respeitar critérios de selecção e de reflexão pré-estabelecidos” (p. 282).

É por esse motivo que uma das características atribuídas ao portefólio nos remete para a sua capacidade autorreflexiva, pois ele não é mais do que a concretização do difícil processo reflexivo, continuado e sempre inacabado, através do qual, o professor demonstra a sua capacidade de autoavaliação e de reflexão acerca da sua prática. E, neste sentido, Rovira (2000) sublinha que “o portefólio revela a evidência tangível dos processos resultados ou realizações e as competências que vão sendo actualizadas quando a pessoa muda e cresce” (p. 512).

O portefólio é mais do que uma simples coleção de informação, já que, para a sua elaboração, é necessário produzir reflexões sobre os aspetos que integram o processo de atuação, no qual o professor se encontra inserido (Bernardes & Miranda, 2003). Por isso, é um produto inacabado, em constante transformação e evolução, possibilitando um registo contínuo das aprendizagens, dos progressos e das experiências, resultantes do exercício das suas atividades. O portefólio assume-se como um instrumento dinâmico em permanente mudança, que reflete a complexidade do processo educativo. Neste sentido, torna-se num

---

<sup>86</sup> Veiga Simão (2005) acrescenta que “os portefólios podem dar origem a uma outra ‘cultura’, a uma outra ideia de sala de aula, tornando-o num local onde as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um; em que se reflecte e pensa em que se valorizam as experiências, instituições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende” (p. 281).

instrumento<sup>87</sup> de comunicação privilegiado entre o supervisor e o professor, e caracteriza-se por um processo de colaboração contínuo cujo intuito é o de recolher, de forma sistemática, dados que permitam uma dinamização e uma diversificação das suas aprendizagens (Hargreaves, 1998).

Sob a perspetiva do supervisor, Ceia (2001) considera que o portefólio permite aceder ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor, representando um olhar autocrítico sobre aquilo que foi ensinado, sobre os métodos de ensino que foram utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor será sujeito. Por isso, ele constitui-se como um instrumento facilitador do pensamento reflexivo, já que, na sua elaboração, é necessária uma (re)construção do próprio conhecimento do professor em formação, permitindo-lhe uma atitude mais consciente do seu próprio desempenho pessoal e profissional.

É nesta perspetiva que Coelho e Campos (2003) referem que o portefólio é um instrumento de aprendizagem que possui uma forte componente humana e pedagógica, sendo determinante na formação progressiva do professor e constituindo-se, na sala de aula, como um instrumento de regulação e de avaliação que se associa às práticas pedagógicas. Todavia, ele não é, por si só, um instrumento de avaliação, já que deve proporcionar e desenvolver no professor uma forma de organizar e guardar, sistematicamente, a informação que foi recolhida ao longo da sua aprendizagem.

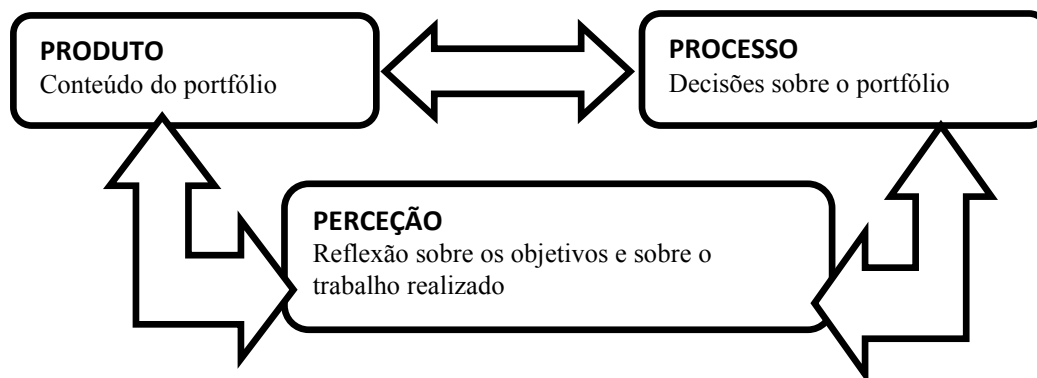
Sá-Chaves (2009a) defende a ideia de que o portefólio deverá constituir-se como um instrumento que permite: (i) estimular o desenvolvimento da reflexão; (ii) o desenvolvimento de competências de investigação; (iii) a perceção da aprendizagem adquirida durante um certo período de tempo; (iv) delinear uma estratégia, de modo a conhecer aprofundadamente o contexto de trabalho; (v) documentar a avaliação; (vi) fomentar a interação entre pares.

MsAskill (2002, p. 3) apresenta um modelo de utilização do portefólio que permite promover a reflexão e as decisões dos professores na sua construção. Este autor salienta que a modalidade de registo fornece informações e documentação significativa sobre a capacidade dos professores, sobre o que aprenderam e são, efetivamente, capazes de fazer.

---

<sup>87</sup> O portefólio possui uma dupla funcionalidade: por um lado, constitui uma dimensão estruturante e organizadora e, por outro lado, uma função reveladora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional (Tierney, 1991).

O seu modelo integra o "produto", que se refere ao conteúdo constante no portefólio, o "processo", que são as decisões que têm que ser, necessariamente, empreendidas durante o processo de construção do mesmo, e a "perceção", que se identifica com a reflexão que deve ser realizada sobre os objetivos e sobre o trabalho realizado (cf. Figura 8).



**Figura 8.** Áreas Envolvidas na Elaboração do Portefólio (adaptado de McAskill, 2002, p. 3)

O portefólio, segundo Veiga Simão (2005), é uma ferramenta e um processo de avaliação, pelo que deve ter uma estrutura que contemple os seguintes aspetos: (i) discussão com os professores sobre noções de portefólio, nomeadamente em contextos de aprendizagem-formação; (ii) descrição dos conteúdos e documentação a incluir no portefólio; (iii) apresentação do cronograma de execução; (iv) calendarização de reuniões de análise do portefólio entre supervisor e professor; (v) reflexão conjunta acerca de critérios de avaliação do portefólio.

Esta relação transmite ao professor uma maior confiança em si próprio, uma vez que o supervisor o orienta com o intuito de que o portefólio o torne mais consciente e informado sobre a sua prática, tal como refere Sá-Chaves (2009a).

Também Klenowski (2004) considera que há um conjunto de questões que devem estar incluídas no portefólio: (i) que competências, conceitos e conhecimentos têm sido demonstrados?; (ii) há evidência de desenvolvimento ao longo do tempo?; (iii) os contextos referentes às evidências são significativos?; (iv) em que medida a planificação do portefólio foi seguida? ; (v) quais devem ser os próximos objetivos do professor, quer em termos de ultrapassagem de lacunas quer de desenvolvimento de um novo trabalho?

Ao refletirmos sobre o portefólio, diríamos que ele se constitui como um instrumento importante para, tal como sugere Richards (1990), se recolherem informações sobre os quatro “eus” do professor: (i) o eu conhecido (*the open self*), com informação sobre o



comportamento que é conhecido pelo professor e pelos outros e que o professor pode e quer partilhar com o outro; (ii) o eu secreto (*the secret self*), com informação sobre o comportamento conhecido pelo professor, mas não pelos outros, e que o professor não quer partilhar, por receio de ser visto como incompetente; (iii) o eu desconhecido (*the blind self*), com informação sobre o comportamento do professor que é conhecido pelos outros, mas desconhecido pelo próprio professor; (iv) o eu escondido (*the hidden self*), com informações sobre o comportamento do professor que não é conhecido nem por este, nem pelos outros. Nesse sentido, tal como Fernandes e Veiga Simão (2007, p. 216) indicam, o portefólio é uma ferramenta flexível e ampla, e a sua construção faz parte de um ciclo de co-reflexão e co-avaliação que promove um desenvolvimento do “eu pessoal” e do “eu profissional”.

Para Coelho e Campos (2003) existem três grupos de portefólio: (i) os de *aprendizagem*, constituídos pelos trabalhos realizados pelo professor e as suas reflexões sobre os mesmos, que visam, não só a apresentação do seu percurso, como também a responsabilidade perante a sua aprendizagem; (ii) os de *apresentação*, que se referem a uma síntese dos melhores trabalhos e das reflexões do professor, justificando as suas escolhas, tendo como finalidade evidenciar todo o seu potencial; (iii) os de *avaliação*, que possuem como objetivo analisar todos os trabalhos que o professor escolheu, para fazer parte do mesmo. Este tipo de portefólio possui um carácter formativo, mas também avaliativo, já que é onde se regista, sintetiza e contextualiza toda a complexidade do processo de formação vivenciado pelo professor. Para os autores, os três tipos de portefólio têm em comum o facto de privilegiarem a qualidade dos trabalhos apresentados, em detrimento da quantidade.

Para a construção dos diversos portefólios, segundo Grilo e Machado (2005), devemos ter em conta os seguintes fatores: (i) ser contínuo e permanente, permitindo-nos ter informações de como decorreu todo o processo; (ii) ser multidimensional, integrando uma larga variedade de artefactos e de processos ilustradores dos diferentes passos do processo de aprendizagem; (iii) fornecer oportunidades de reflexão conjunta e colaborativa; (iv) conter dados relativos à forma como os professores refletiram sobre os seus próprios processos de cognição e metacognição; (v) conter os trabalhos realizados pelo professor ao longo do tempo, bem como uma variedade de diversos trabalhos

representativos de determinados tipos de avaliação, de modo a que o portefólio se torne num instrumento mais útil e completo.

O portefólio promove a aproximação e colaboração conjunta do professor e do supervisor, não somente na planificação da aprendizagem, mas também na forma de a colocar em prática, podendo conduzir a uma forma inovadora de concretização dos processos de ensino e aprendizagem (Cole, Ryan, Kick, & Mathies, 2000).

De acordo com Grilo e Machado (2005), o portefólio conduz a um uso sistemático do texto narrativo, enquanto *documentário do eu*, que

“(…) não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua auto-avaliação e o seu autoconhecimento (...). O processo de organização do *portfolio* levou os professores a pensar sobre os seus pontos fortes e as suas fragilidades como professores em formação. Permitiu-lhes ser mais realistas acerca da sua actividade profissional e a procurar formas de a melhorar” (p. 31).

As principais desvantagens referenciadas para esta metodologia de avaliação remetem-nos para o elevado consumo de tempo e de energia, mas trata-se de um bom *olhar* sobre as práticas pedagógicas em qualquer etapa da vida profissional.

#### **2.4.4.5. Os Amigos Críticos**

Esta estratégia, que pode ser útil para produzir níveis de reflexão mais profundos entre pares, é o encorajamento de amizades críticas, quer com os colegas da escola, quer com um docente de uma instituição do ensino superior. A partilha de ideias e da prática, bem como de medos, expectativas e outros sentimentos, com um ou mais colegas, permite reduzir o isolamento dos professores e desenvolver processos de mudança (Correia, 2012).

Algumas das características que as amizades críticas devem possuir são, segundo Day (2001), as seguintes: (i) vontade de partilhar; (ii) reconhecimento de que a partilha envolve abertura e *feedback*; (iii) reconhecimento de que a abertura e o *feedback* implicam considerar a possibilidade de mudança; (iv) reconhecimento de que a mudança pode ser ameaçadora, difícil, emocionalmente exigente; (v) reconhecimento de que os fatores anteriores podem, assim, limitar o grau de predisposição das pessoas para partilhar.

No âmbito da ADD, De Ketele (2010) advoga a assunção de uma postura de “amigo crítico” por parte do avaliador como sendo alguém que não desenvolve a sua ação com a finalidade de julgar, mas sim de compreender, de respeitar e de reconhecer o docente que está a ser avaliado, interagindo como “aliado” e “amigo”, “através de uma atitude construtiva, ajudando o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados” (p. 29). Para o autor, uma avaliação de desempenho docente que tenha como propósito ajudar os docentes a tomar decisões exige do avaliador uma postura de amigo crítico traduzindo-se nos seguintes comportamentos: (i) o amigo respeita a pessoa do outro - situa-a num contexto e numa história; ele tem em conta o seu estatuto; (ii) o amigo é um “aliado”- ele está presente para ajudar a pessoa e não para a condenar; ele está presente, pelo contrário, para valorizar a pessoa; (iii) o amigo é “crítico” - ele ajuda a descobrir e a explicitar o fundamento das escolhas da pessoa, das suas ações e dos seus efeitos e (iv) o amigo crítico é crítico para ele próprio - explicita e submete o fundamento das suas próprias escolhas, das suas ações e dos seus efeitos (De Ketele, 2010, p. 25).

No processo de observação de aulas e na esteira de Day (1999) o amigo crítico permite estabelecer e manter “um diálogo interessante e estimulante, através do qual serão criadas situações em que o professor será obrigado a refletir sistematicamente sobre a prática”. Esta interação entre o docente e o amigo crítico, para além da possibilidade de tornar as práticas de ensino mais eficazes, gera informação que pode ser utilizada pelo avaliador como parte de “uma entrevista de avaliação e como um meio de apoio às visitas (ou inspeções) das autoridades educativas” (p. 105). Para o autor, a presença de um amigo crítico, na sala de aula, acarreta várias vantagens:

- a) Diminuir a carga de energia e de tempo para a observação, permitindo aos professores continuar a ensinar e a manter a sua atividade pedagógica, facilitando a tarefa de recolher e analisar os seus próprios dados;
- b) Apoiar os professores em processos mais demorados de autoavaliação;
- c) Proporcionar, quando necessário, comparações com práticas de sala de aula noutros locais;
- d) Movimentar-se livremente e ver as crianças a trabalhar em diferentes situações;
- e) Centrar a atenção numa questão ou numa área de interesse estabelecida;
- f) Providenciar diálogos críticos depois das aulas;
- g) Atuar como um recurso do professor em certos momentos (cf. Day, 1999, p. 106).

## 2.5. A Supervisão no Atual Cenário da Avaliação do Desempenho: da Intenção à Ação

Inicialmente confinada à formação inicial de professores (orientação da prática pedagógica - estágio), à formação contínua (no âmbito dos programas integrados de formação) e ao Período Probatório e, mais recentemente, fazendo parte integrante da ADD, a SP apresenta-se como uma ferramenta de incontestável importância, já que permite refletir, melhorar a prática docente e, conseqüentemente, o profissionalismo docente em diferentes momentos da sua atividade profissional (e.g., Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Machado & Formosinho, 2010; Moreira, 2009a, b; Roldão, 2012; Sá-Chaves, 2009a; Vieira, 1993). Todavia, uma questão pertinente se coloca: *será que a supervisão pedagógica mantém esta importância quando se encontra confinada ao processo de avaliação de desempenho docente?*

O ECD (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 23 de junho) é bem claro quanto à *intenção* da inclusão da supervisão no processo de ADD, quando, ainda no Preâmbulo, refere: “instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência através de vagas”.

Tal como em qualquer profissão, a avaliação deve ser assumida como um procedimento normal e contínuo, mas, para que tal *intenção* aconteça, esta tem que ser construída de forma justa, credível, com o envolvimento sério, duradouro e imparcial, de todos os intervenientes envolvidos. Nesta linha de pensamento, parece ser importante que, em cada escola, a avaliação seja “um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todas as componentes do sistema escolar” (Fernandes, 2008, p. 20).

*Poderá a supervisão contribuir para esse processo?* Na esteira de alguns autores (Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005, 2010; Moreira & Bizarro, 2010; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006), a SP é entendida, quer na supervisão individual (auto-supervisão reflexiva), quer na supervisão colaborativa (*inter pares*) como uma atividade de “regulação, planificação, monitorização e avaliação” dos processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos e dos contextos.

A complexidade das funções docentes acrescidas pelo sistema de ADD, “processo contínuo que visa determinar o desempenho do professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias” (Martins et al., 2010, p. 5), trouxe a necessidade de se recontextualizar o conceito de SP, tal como sublinham Alarcão (2009), Estrela (2001) e Vieira e Moreira (2011). O conceito de SP, enquadrado no cenário da ADD, apela para o sentido progressivo da formação e do desenvolvimento profissional contínuo do professor e não somente radicado na experiência inicial (Alarcão, 2001), uma vez que a ação supervisiva contínua e reflexiva permite assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo, tornando-se assim a supervisão e a avaliação “interdependentes” (Martins et al., 2010, p. 6).

A ADD, à luz da legislação, visa “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (n.º 2 do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Nesta linha de pensamento, a SP possui, neste sistema de ADD, uma natureza questionadora, interpretativa e reflexiva do trabalho do professor, que assenta num acompanhamento e na discussão permanente da ação e dos seus resultados. Por conseguinte, a SP constitui-se como o alicerce para a construção do conhecimento profissional e do “progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54). Contudo, tal processo envolve impactes de diversa natureza, não estando por isso isento de constrangimentos, conflitos e polémicas, dada a complexidade do processo de SP no contexto da ADD, que visa a melhoria do desempenho profissional do avaliado, do avaliador e mesmo da qualidade educativa da instituição em que ocorre.

Durante o ciclo avaliativo em que o nosso estudo decorreu (2009-2011) emergiu a figura do “relator/avaliador” responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve “manter uma interação permanente”. Compete ao relator (i) prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação; (ii) proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; (iii) apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar

a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este o solicita; (iv) apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final, e (v) submeter ao júri de avaliação, apreciando a proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que se proponha a classificação de “Regular” ou “Insuficiente”, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte (art.º 14º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

Neste contexto da ADD, a SP implica pensar em processos, formas ou padrões que estabeleçam os princípios e os modos em que a mesma irá ocorrer. Urge, portanto, (re)criar os cenários de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003), definidos com base em indicadores suscetíveis de uma verificação que seja consensual, permitindo não só satisfazer os objetivos consignados na legislação, mas também adequar-se ao contexto onde se inserem. Por conseguinte, diversos autores (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006) revelam que as atuais tendências supervisivas se inclinam para uma “conceção democrática” de supervisão que enaltece a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa (e horizontal), o desenvolvimento de mecanismos que possibilitam 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 e organizacional/escola.

A intenção do ato de supervisionar no decurso da ADD, pelo que anteriormente referimos, deve recair sobre a possibilidade de interferência nos processos de formação e de desenvolvimento de profissional, não com o objetivo de o dirigir e inspecionar, mas no sentido de o orientar, potenciando esse mesmo desenvolvimento.

A avaliação feita pelos pares tem sido considerada, na literatura, como sendo possuidora de um conjunto de potencialidades que não podem ser desprezadas (Curado, 2002). São os pares que estão em melhor posição de se pronunciarem sobre as competências e o desempenho dos seus colegas. Porém, esta não é uma avaliação isenta de problemas já que intensifica tensões. Uma das razões dessas tensões reside no facto de os avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores e, por isso, não aceitarem as suas opiniões e decisões. Paralelamente, assinala-se que os métodos utilizados na avaliação de desempenho pelos pares são mais permissíveis a critérios divergentes, tornando-se, por isso, importante definir e negociar sentidos quanto aos procedimentos e aos critérios que serão utilizados no processo supervisivo e, conseqüentemente, no avaliativo. A avaliação

entre pares exige o dever de se agir com “imparcialidade, equidade e abertura” (Monteiro, 2008, p. 116).

A relação supervisiva deve ser dialógica e deve promover o enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, profissional, quer dos indivíduos supervisionados, incrementando uma construção única do conhecimento e desenvolvendo processos de reflexão sobre atitudes e ações, quer do supervisor, assumindo-se este como um “orientador” sempre “presente” e “amigo”. Assim “juntos”, poderão ajudar a credibilizar e a profissionalizar, de forma mais sustentada, a função docente. Só assim, num clima de credibilidade e de confiança, os professores usarão a experiência e a informação obtida no processo de supervisão e avaliação para a melhoria do seu desempenho profissional (Danielson & McGreal, 2000).

Podemos ainda assumir que cada processo de supervisão é “único”, devido à singularidade da pessoa humana e ao facto de que cada indivíduo está inserido num dado contexto. A relação supervisiva não se processa só entre os indivíduos, toda ela se estabelece num contexto onde os indivíduos estão incluídos. Infere-se, portanto, que se constitui como uma supervisão ecológica, pois tem em consideração a ecologia das situações, logo, nunca é finita, pois se tal acontecer, deixará de haver interação com o mundo que a rodeia. O ato de supervisionar não deverá, em nosso entender, estar assente em nenhuma relação de superioridade, em qualquer das situações em que ocorra, mas, pelo contrário, no “conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da compreensão sistémica e contextualizada” (Sá-Chaves, 2000, p. 125), onde impere a credibilidade, o rigor e o bom senso. Todavia, não podemos esquecer que qualquer ser humano é, em primeira instância, uma pessoa e, só depois, um profissional, pelo que as palavras que devem caracterizar o clima relacional remetem-nos para o *afeto*, a *amizade crítica construtiva* e o *respeito* pela dimensão pessoal do outro.

A ação de supervisionar, assente numa atitude colaborativa e integradora, deve estimular um conjunto de competências que possibilitam (re)construir *sentidos e olhares* permitindo-nos ver o outro, através de diferentes *focus* de (super)visão, negociar, refletir para consolidar ou para (re)conceptualizar, crescer num clima de afeto, gerindo as relações interpessoais. É na junção dinâmica das diferentes competências técnicas e científicas com as intrínsecas ao ser humano (emoção, criatividade, imaginação, entre outras) que qualquer profissional se desenvolve, nomeadamente os que exercem a função de supervisor.

*Mas, afinal, que cenário(s) supervisivo(s) mobilizar no processo de ADD?*

O discurso normativo aponta o processo de SP na ADD para o *cenário clínico*. Segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário caracteriza-se por uma colaboração próxima entre o avaliado e o supervisor/relator, com o intuito de melhorar as concepções e as práticas dos docentes, valorizando-se a observação, a análise e a reflexão conjunta sobre as mesmas. Este cenário pressupõe, assim, uma abordagem centrada na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o *ciclo de supervisão*, processo este que, contudo, pode vir a tornar-se rotineiro e até burocrático.

Apoiados em Sá-Chaves (2002) e Alarcão (2010), advogamos no contexto de ADD a mobilização do *cenário integrador* e do *ecológico*. O primeiro, porque assenta na “capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (Sá-Chaves, 2002, p. 23); o segundo, porque, como advoga Alarcão (2010), a supervisão poderá também enquadrar-se numa “perspetiva ecológica”, uma vez que o *cenário ecológico* toma em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, porque a dinâmica do processo que se estabelece na interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também em permanente mudança, assume “o carácter integrado de supervisão pedagógica institucional, dinamiza atitudes de auto e hetero-supervisão colegial e vive-se no coletivo dos professores” (p. 19).

Torna-se essencial que um dos desafios atuais da ADD não acabe aprisionado ou colonizado pelas lógicas de mercado onde impere o controlo burocrático. O processo de avaliação de professores “apenas poderá ser eficaz se se assumir como um processo formativo e assentar em estratégias de supervisão da ação pedagógica” que conduzam a práticas efetivas de melhoria (Sousa, Leal, & Cabral, 2012, p.31).

A SP deve ser convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas docentes e consequentemente a melhoria dos resultados da escola. Mas será que na prática isso acontece, atendendo à complexidade da função docente e às dinâmicas organizacionais instaladas em cada contexto educativo? No capítulo seguinte abordar-se-ão os atuais desafios das escolas e dos professores no cenário atual da ADD.



## Capítulo III – O Quadro Atual da Avaliação do Desempenho Docente: Novos Desafios para Escolas e Professores

*As organizações apresentam-se como realidades sociais complexas (diagnóstico a que as escolas não escapam) cuja compreensão adequada necessita, tendo em conta o estado actual do desenvolvimento teórico nesta área, da intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais (...)*

(Costa, 1995, p. 38)

### 3.1. A Escola na Atualidade: Organização Complexa, Dinâmica e Mutante

Atualmente, os contextos sociais em geral e os educativos em particular apresentam um elevado nível de complexidade, caracterizando-se por situações intrincadas, dinâmicas e mutantes (Costa, Ventura, Leal, Barreira, & Machado, 2011).

A escola vê-se, assim, impelida a assumir-se como “uma organização aprendente, que leve a multiplicidade dos seus atores a encontrar formas de intervenção e de acção pedagógica mais eficientes e eficazes” na construção de um referencial comum com objetivos e metas a alcançar e com um sentido coletivo (Correia, 2011, p. 129). A preparação para a mudança assume-se como condição basilar do desenvolvimento, pelo que a escola e os professores são colocados no centro de uma arena (política) repleta de exigências, dilemas, constrangimentos e contrariedades, que urge analisar e compreender.

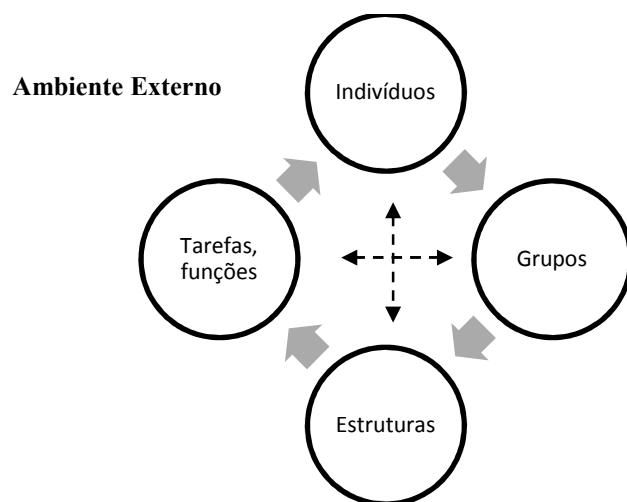
A escola, aqui entendida como instituição e não como estabelecimento de ensino, assume-se como um espaço e um tempo no qual ocorrem as aprendizagens e a aquisição de competências, tendo o professor o papel de reforçar e de proporcionar oportunidades para que as aprendizagens se efetivem (Morgado, 2004). Todavia, esta definição traduz uma perspetiva redutora, já que a escola se institui também como uma organização que possui uma identidade própria, dotada de uma autonomia, de um espaço de interação e de ação onde se produzem distintos processos e resultados em matéria da aprendizagem (Sarmiento, 1994, 2000).

É neste sentido que Costa (1995) refere que o conceito de organização se afigura, simultaneamente, com uma *função simples* (perante a diversidade de conceitos existentes) e *complexa* (se pretendêssemos chegar a um consenso sobre as diversas perspetivas existentes). Por conseguinte, o problema que se coloca na definição de organização prende-

se com a multiplicidade de conotações, modelos teóricos organizacionais, perspectivas e visões que o termo pode assumir.

Ainda assim, Costa e Ventura (2002) referem que as escolas são, cada vez mais, percebidas como unidades organizacionais, com uma individualidade própria e localmente bem identificadas, sendo que se trata de estruturas complexas, que colocam em jogo os objetivos individuais de cada um dos atores que nelas participam, e os objetivos globais e coletivos da cultura onde ela se desenvolve (Santos Guerra, 2003).

É-nos, então, permitido fazer uma analogia entre os conceitos *escola* e *organização*, já que, independentemente da sua dimensão, uma organização é constituída por um conjunto de pessoas, que se encontram inseridas numa estrutura aberta ao meio envolvente e que trabalham conjunta e cooperativamente, de forma coordenada, para que os objetivos (individuais e coletivos) possam ser atingidos (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996). Nesse sentido e tal como Ferreira et al. (1996) propõem, o conceito de organização surge associado a um conjunto de componentes e às relações que entre eles se estabelecem (cf. Figura 9).



**Figura 9.** As Organizações e as suas Interações (Adaptado de Ferreira et al., 1996, p. 261)

Dentro das organizações existem elementos que se relacionam e são interdependentes, organizando-se e interagindo em função das metas, objetivos e resultados pretendidos. As tarefas referem-se ao trabalho em si que os diversos grupos e indivíduos desenvolvem, variando em função da complexidade, das competências, do grau de incerteza, de autonomia e de gestão necessárias. Os indivíduos são os atores do sistema organizacional, constituindo-se enquanto recursos humanos disponíveis na organização, apresentando variabilidades individuais relativamente às suas capacidades, competências,

conhecimentos, experiências, aptidões, histórias de vida, atitudes e comportamentos. Apesar dessa individualidade, assumem-se como grupos dinâmicos e em interação, quando realizam um projeto, uma tarefa ou se propõem a um objetivo comum. Todos estes elementos encontram-se estruturados, dispostos e coordenados em função dos meios que são disponibilizados para que os fins possam ser alcançados. O ambiente externo surge pela necessidade de contextualizar toda a dinâmica interna relativa à organização, numa dinâmica aberta ao exterior, com a qual a organização/escola interage continuamente, numa influência recíproca (Ferreira et al., 1996).

Perspetivando as organizações como espaços de interação contínua com o ambiente exterior, temos que assumir uma visão sistémica<sup>88</sup> da escola. Desta visão, fazem parte os recursos humanos na sua dimensão formal (que se refere às diversas funções, responsabilidades, mecanismos de coordenação racional do trabalho, resultados, supervisão, avaliação e troca de informação entre os diversos atores escolares) e informal (que se refere aos aspetos mais idiossincráticos dos indivíduos enquanto pessoas); os recursos materiais (equipamentos, materiais, etc.) e os recursos temporais (numa perspetiva de mudança e de desenvolvimento constante e permanente para fazer face aos desafios culturais, políticos, económicos, tecnológicos e sociais do meio ambiente interno e externo) (Chiavenato, 2002).

É nesta interação de performatividade interna e externa que a escola, enquanto organização, identifica as suas principais *forças* (*strengths*, que se constituem como as suas vantagens ao nível das práticas, metodologias, intervenções, recursos, etc.); *fraquezas* (*weaknesses*, que se constituem como os pontos de melhoria do ensino, da aprendizagem e de desenvolvimento); *oportunidades* (*opportunities*, que são as condições ambientais que podem proporcionar a melhoria do desempenho do professor e da organização, facilitando o cumprimento da sua missão); e *ameaças* (*threats*, que são as condições ambientais que podem desestabilizar a escola e, conseqüentemente, a atividade do professor) (Allouche & Schmidt, 1999)<sup>89</sup>.

Neste sentido e aludindo à ideia proposta por Drucker (1995), é neste jogo de forças a que as organizações se encontram expostas que deve emergir o conceito de *flexibilidade*, que proporciona uma constante (re)adaptação, não perdendo, contudo, de vista, a sua

---

<sup>88</sup> Também definida como visão global, holística e integrada.

<sup>89</sup> Esta matriz insere-se numa abordagem *SWOT* das escolas, enquanto sistemas abertos e em permanente mudança.

missão e a sua identidade. Por isso, hoje em dia, o conceito de mudança apela, impreterivelmente, para a necessidade das escolas e dos seus atores (re)pensarem os seus processos, a sua gestão, procedimentos, avaliações, organização do trabalho, numa constante orientação e supervisão para a melhoria contínua dos serviços prestados e das aprendizagens proporcionadas.

Tendo como pano de fundo estas considerações iniciais, surge o presente capítulo que tem como objetivo realizar uma breve análise dos atuais desafios que são colocados às escolas (enquanto organizações) e aos professores (enquanto atores de um sistema), emergentes das mudanças preconizadas ao nível da ADD em geral, e da SP, em particular. Por conseguinte, no presente capítulo, integram-se conceitos relativos às teorias organizacionais no contexto da escola, para uma melhor compreensão dos principais desafios que são colocados, hoje em dia, às escolas e aos professores.

### **3.2. A Narrativa da Escola Atual à Luz das Imagens Organizacionais**

Diversos investigadores, ao longo dos tempos, têm-se preocupado em compreender as organizações, bem como em encontrar formas de as tornar cada vez mais eficazes e operantes. Diversas abordagens, por esse motivo, têm emergido sobre as organizações; no entanto, todas elas assentam num denominador comum: identificar a forma como os colaboradores da organização são capazes de produzir mais e melhor (Teixeira, 1995).

Consideramos que, qualquer que seja o âmbito dos estudos sobre a escola, deve sempre referenciar e alicerçar-se nas teorias organizacionais, no seu sentido geral, e nas teorias de organização escolar, em particular (Rocha, 1999).

Por esse motivo, apresentamos em seguida um modelo de análise das organizações que procura classificar especificamente as organizações escolares e que foi desenvolvido por Costa (1996), no seu trabalho sobre “imagens organizacionais da escola”, no qual apresenta várias perspetivas organizacionais através das quais as escolas podem ser interpretadas e, conseqüentemente, geridas. O modelo de análise proposto por Costa (1996) corresponde às imagens organizacionais da escola como *empresa*, *burocracia*, *democracia*, *arena política*, *anarquia* e *cultura* (p. 14).

### **3.2.1. A Escola como Empresa**

A imagem da escola como empresa remete-nos para uma abordagem Taylorista de Administração Científica. Esta abordagem reconheceu a sua emergência no início do século XX, tendo como principal impulsionador Taylor, que pretendia diminuir qualquer perda de tempo na produção, baseando cada fase do processo de trabalho em passos cuidadosamente cronometrados, com o intuito de eliminar processos longos e inúteis. Taylor acreditava que os trabalhadores possuíam uma disposição natural para a indolência, e julgava, portanto, ser de vital importância a presença de uma gerência capaz de exercer o controlo total não somente sobre os processos de trabalho, mas principalmente sobre os trabalhadores, eliminando interações que pudessem atrapalhar a produção (Teixeira, 1995).

No modelo apresentado por Costa (1996, p. 25), a imagem da escola como empresa possui algumas características particulares, que são decorrentes das concepções e práticas preconizadas em ambiente industrial:

- Existência de uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada e rígida;
- O trabalho encontra-se dividido;
- Há uma preocupação pela eficiência e produtividade organizacional;
- Existe uma planificação e identificação rigorosa dos objetivos a atingir;
- Identificação da melhor maneira de executar a tarefa;
- Uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- Individualização do trabalho.

Por conseguinte, quando aplicamos a Teoria da Administração Científica à escola, podemos encontrar características gerais que se aproximam de uma organização de escola do tipo taylorista (Costa, 1996, pp. 33-34), já que há: i) uniformidade curricular, ii) métodos de ensino uniformizados e uniformização de horários, iii) escassez de recursos materiais, iv) semelhança dos espaços escolares, v) avaliação descontinuada, vi) direção unipessoal, vii) insuficientes relações com a comunidade, viii) agrupamentos rígidos de alunos, constituindo-se turmas homogêneas, e ix) posicionamento insular dos professores, sendo estes os agentes de manutenção das disciplinas.

### **3.2.2. A Escola como Burocracia**

A Teoria da Burocracia foi criada nos anos 40 por Merton, como alternativa às Teorias da Administração Científica e das Relações Humanas vigentes, uma vez que estas aportavam respostas ineficazes para os problemas organizacionais crescentes. Merton (cit. por Lima, 1992) apoiou o seu pensamento em Max Weber e aplicou-o às realidades organizacionais. A Teoria da Burocracia aplicada às escolas apresenta alguns indicadores significativos, tal como Costa (1996, p. 39) propõe:

- Centralização das decisões nos órgãos da cúpula do Ministério da Educação;
- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades;
- Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Atuação rotineira;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme;
- Conceção burocrática da função docente.

A escola é vista como tendo objetivos considerados socialmente necessários, sendo que as suas ações estão regulamentadas de acordo com normativos impessoais, abstratos, propondo-se tratar de forma igual todos os membros de cada categoria funcional em que a escola se encontra organizada (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Formosinho (2005) aponta o modelo burocrático como sendo aquele que explica o funcionamento da escola, pela existência de uniformidade e de rigidez nas tomadas de decisão, pelo facto das regras administrativas predominarem sobre as pedagógicas e ainda pelo elevado grau de centralização. Fernandes (1992) afirma que a escola está organizada em função do modelo burocrático pelas características que apresenta, nomeadamente a normatividade, uniformidade e centralização. Também Carneiro (2011) constata que a escola continua muito enraizada num modelo burocrático em que a conformidade com o prescrito continua a ser muito valorizada.

Todavia, Almerindo Afonso (2005) considera que a escola, vista como organização complexa, está longe de ser uma organização burocrática, pois embora possua aspetos

formais, tem uma organização social muito heterogénea e diversificada, pelo que outros modelos analíticos podem ajudar a interpretá-la.

### **3.2.3. A Escola como Democracia**

A imagem da escola como democracia encontra a sua âncora na Teoria das Relações Humanas decorrente do trabalho de Mayo e colaboradores, numa investigação que ficou conhecida como a experiência de Hawthorne (Teixeira, 1995).

Relativamente a esta imagem, Costa (1996, pp. 55-56) assinala que existem alguns indicadores que a caracterizam, nomeadamente: i) o desenvolvimento de processos, ii) a utilização de estratégias de decisão colegial, iii) a valorização dos comportamentos informais, iv) o incremento do estudo do comportamento humano e a defesa da utilização de técnicos para a correção de desvios, v) o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada e vi) uma visão harmoniosa e consensual da organização.

A escola perspectivada segundo esta visão manifesta-se, na sequência da publicação da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), no que diz respeito ao desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. Nesta perspetiva, a conceção de escola como democracia refere-se aos estabelecimentos de ensino que valorizam as pessoas, indicando modos de funcionamento participado e concertado entre todos os intervenientes educativos, levando à harmonia e a consensos.

### **3.2.4. A Escola como Arena Política**

A aceção da escola enquanto arena política radica no facto de se considerar que a escola abrange seres humanos com valores, perspetivas e interesses diferentes, sendo estes muitas vezes antagónicos. A conflitualidade que resulta do confronto entre os interesses existentes define-a como uma arena política, onde estão em jogo uma multiplicidade de interesses (Alaiz et al., 2003).

Neste sentido, Costa (1996, p. 73) adianta que os indicadores mais significativos para este tipo de organização escolar se referem a: (i) uma escola como um sistema político em miniatura; (ii) os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos que dispõem de objetivos próprios; (iii) poderes e influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados; (iv) os interesses situam-se quer

no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam as decisões escolares, desenrolam-se e obtêm-se a partir de processos de negociação e (v) os interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado.

Como referido anteriormente, a escola é uma organização complexa pela diversidade de funções que exerce e pelos desafios que enfrenta, bem como pela multiplicidade de experiências e de necessidades que possuem todos os seus atores, estando, portanto, sujeita a pressões sociais que comportam interesses diferentes, defrontando-se, também, com importantes conflitos que decorrem das exigências consignadas à prossecução dos mandatos sociais, políticos e pedagógicos, muitas vezes contraditórios (Almerindo Afonso, 2005).

### **3.2.5. A Escola como Anarquia**

Durante o século XX, assistimos a um alargamento do sistema educativo à totalidade da população; os regulamentos tornaram-se mais rigorosos e numerosos, levando, muitas vezes, a que as leis entrassem em conflito com outras antes promulgadas para os mesmos domínios de ação.

Por outro lado, o facto de algumas escolas funcionarem como se o seu objetivo único fosse o professor ensinar, cada um à sua maneira, levou a que alguns autores (Alaiz et al., 2003; Tyler, 1991) tivessem destacado uma certa irracionalidade da escola, tendo em conta o carácter debilmente articulado das atividades que nela acontecem, considerando-a como uma anarquia.

Nesta perspetiva, Costa (1996, p. 89-90) sugere dimensões que caracterizam esta imagem de escola, nomeadamente: (i) a escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; (ii) o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; (iii) a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada; (iv) um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado; (v) as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo, e (vi) diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico.



A escola como anarquia encontra-se associada a conceitos de ambiguidade, imprevisibilidade e de incerteza (Costa, 1996, pp. 94-104). As organizações escolares possuem uma racionalidade limitada e não linear, que pode ser clarificada através de outras teorias de carácter flexível, como o modelo do “caixote do lixo”, o “modelo do sistema debilmente articulado” ou a “teoria do caos”, tal como refere o autor.

A anarquia é igualmente sentida na ambiguidade e contrariedade dos discursos dos docentes, no estudo de Maia (2003), onde os mesmos apontam para o facto de trabalharem agrupados (não em grupo) na união de parcelas (mas não na construção), tendo como fim do seu trabalho (mas não finalidade educativa), dar visibilidade (mas não consistência) a projetos educativos ou curriculares.

Lima (1992, p. 170) veicula a ideia de que hoje a escola é mais uma “anarquia organizada” onde as zonas cinzentas de desorganização e de incerteza permitem que esta não seja apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, levando Sarmiento (1994) a assinalar a complexidade das relações entre profissionalização, autonomia, democracia e descentralização, não podendo deduzir-se que os primeiros conduzam aos últimos e vice-versa. Aquelas relações são condicionadas pelo jogo social e pela estratégia dos atores no palco histórico onde tudo se desenrola (Borges, 2007).

### **3.2.6. A Escola como Cultura**

Uma outra forma de análise das organizações escolares remete-nos para a dimensão cultural. Esta imagem, oriunda da gestão das empresas americanas e japonesas, assenta na existência de identidade forte e de valores partilhados entre os membros da organização, levando Costa (1996, p. 109) a afirmar que “nos indivíduos, na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) é que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional” (p. 129).

A escola como cultura apresenta os seguintes aspetos (Costa, 1996, p. 109): (i) não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; (ii) a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura (a escola é uma mini-sociedade); (iii) a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura; (iv) em termos de investigação, os defensores desta perspetiva enquadram-se, maioritariamente, numa metodologia qualitativa, e (v) as tarefas primordiais de um gestor não se devem situar ao

nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspetos simbólicos.

Em suma, as metáforas organizacionais apresentadas sublinham a complexidade da natureza organizativa da escola, a qual apresenta traços únicos, diferentes das outras organizações sociais, sendo essencial conhecê-los e compreendê-los para entender como a escola, enquanto organização, reage aos processos de mudança. É o reconhecimento da escola como uma entidade que possui uma cultura própria (instituída através dos processos organizativos, formas de inter-relação social, padrões de atuação e sistema de crenças e valores particulares que conformam um modo de fazer) e uma realidade de significados peculiares e idiossincráticos, que lhe confere o estatuto de organização.

A organização escolar remete-nos, invariavelmente, para os conceitos de cultura docente, pois, tal como Hargreaves (1998) sustenta, é compreendendo as culturas dos professores que se podem compreender como os professores vivem no seu quotidiano, como enfrentam e como constroem as respostas aos desafios que se lhes são colocados.

### **3.3. As Culturas Docentes**

As culturas docentes ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e constroem-se através da partilha dos hábitos de trabalho que são desenvolvidos na escola, no grupo de professores, na adesão aos valores, às crenças, aos objetivos e aos princípios definidos, no apoio e no enquadramento social, pelo que Lima (2002) entende que as culturas profissionais dos professores devem ser “perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (p. 20).

Quando nos reportamos às culturas dos professores, encontramos-nos no âmbito de grupos de pessoas inseridas em escolas que possuem um conjunto de características no que respeita à “forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micro políticos da vida da escola” (Day, 2001, p. 127). Estes processos ocorrem nas salas de aulas, nas salas dos professores, nas reuniões de grupo, de Departamento, de Conselho de Turma e constituem a vida da escola e dos seus diversos elementos. Por isso, não existe apenas uma cultura, mas “culturas partilhadas” pelos diferentes membros dos grupos que a constituem (Borges, 2007, p. 349). Tal como Ponte e Oliveira (2002, p. 150) afirmam, os professores “não são um corpo homogêneo, podendo-se distinguir no seu seio diversas sub culturas profissionais”.

Nesta linha, quando falamos de uma cultura profissional dos professores não falamos apenas de aprendizagens que ocorrem pela transmissão, pelas gerações mais velhas, de crenças, valores, hábitos, práticas; falamos dos professores e das suas origens sociais, da sua educação, da natureza e do estatuto da profissão e das respostas que dão ao trabalho que desenvolvem nas escolas; das relações sociais que, através da comunicação que se estabelece entre os atores, permitem ao professor “especificar o seu pensamento e harmonizá-lo com a opinião envolvente” (Thurler, 2001, p. 17); e do direito à diferença, porque, quando as culturas de trabalho se diferenciam, estamos perante as “trajectórias pessoais, as qualificações profissionais dos indivíduos, (...) os sistemas tecnológicos, os processos de trabalho, as morfologias organizacionais, as redes de interacção e os estilos de gestão” (Loureiro, 2001, p. 93).

Ao assumirmos a existência de culturas individualistas e colaborativas, assumimos, também, a existência de estados intermédios, pelo que em seguida apresentaremos a tipologia das culturas docentes (cf. Figura10) proposta por Hargreaves (1998), fortalecida com o pensamento de Thurler (2001), a saber: cultura do individualismo ou isolamento; cultura da balcanização; cultura da colegialidade artificial; cultura da grande família; e cultura da colaboração profissional.



**Figura 10.** Culturas Docentes

### **3.3.1. Individualismo ou Isolamento**

Este tipo de cultura encontra-se enraizado na sociedade e constitui-se como um fenómeno social e cultural complexo, com amplos significados, que não são necessariamente todos negativos. Vários autores apontam o individualismo como uma das características mais visíveis e marcantes nos professores em contexto escolar (Correia &

Matos, 2001; Fullan & Hargreaves, 2000; García, 1999; Hargreaves, 1998; Mendes, 1999; Neto-Mendes, 2004; Perrenoud, 1999; Tardif & Lessard, 2005).

O isolamento é tido como uma forma de cultura dominante entre os professores, que se concretiza no “desenvolvimento de atitudes que se traduzem num imediatismo através do qual se valoriza o trabalho na sala de aula” (Loureiro, 2001, p.93), decorrente de um hábito enraizado historicamente num “sistema de produção em série”, no qual os professores isolados ensinavam programas iguais a grupos de crianças segregados por idades, tal como Fullan e Hargreaves (2000, p. 23) constataam.

O isolamento do professor remete-nos para o tradicional conceito de gestão da sala de aula, onde, o professor gere a sua atividade pedagógica, coloca em prática os modelos que o orientam, agrupa os alunos em função das suas necessidades, não necessitando de se relacionar com os pares, de estar exposto à crítica e à observação dos pares. Esta prática, assumida como *normal* na forma de ensinar em muitas escolas, leva à aceitação do individualismo como sinónimo de autonomia profissional (Alonso, 1987).

Meirinhos (2006) constatou que o individualismo foi a cultura prevalente dos professores do seu estudo, cultura esta que limita o processo de inovação, de melhoria, de desenvolvimento e de colaboração, tendo o autor concluído sobre a necessidade de se refletir a organização de toda a estrutura escolar e do trabalho docente.

Este individualismo é aprendido de forma precoce no processo de socialização, levando Montero (1996, p. 73) a afirmar que

“desde muito cedo - e isto sabemos-lo bem os que trabalhamos com alunos em práticas pedagógicas ou com professores principiantes - aprende-se que um professor/a está só e tem que solucionar os seus problemas sozinho; que pedir ajuda é um descrédito profissional, uma indicação de incompetência (o persistente esquecimento da etapa de indução assim o demonstra)” (p. 73).

Como metaforicamente apontam Fullan e Hargreaves (1992, p. 221), “os professores mostram relutância em voar, inclusive quando lhes dão essa oportunidade”.

Por outro lado, este isolamento é também decorrente da própria estrutura da profissão docente, a qual oferece, concomitantemente, uma grande liberdade de organização do trabalho em sala de aula e uma parca participação nas decisões políticas (Carvalho, 1992).

Os professores desenvolvem o seu trabalho em posição de hierarquização e de controlo burocráticos, numa tradição de administração escolar em que as decisões sobre a organização pedagógica da escola e sobre o currículo permanecem fora do seu alcance (Carr, 1989, cit. por Alonso, 1998). Neste sentido, Gimeno (1991) acrescenta que uma prática burocraticamente controlada origina um sistema de dependência dos professores face às diretrizes exteriores, pelo que os problemas dos professores são, essencialmente, de adequação e conflito com essas condições previamente estabelecidas (sejam elas legais, curriculares, organizativas, entre outras), pouco espaço restando para serem criativos e originais.

Hargreaves (1998), ao dedicar-se ao estudo do individualismo docente enquanto cultura predominante no ensino, conclui que esta cultura docente é explicada por duas razões: a primeira remete-nos para a existência de um *deficit* psicológico associado à falta de confiança dos professores em si mesmos, à defensividade e à ansiedade, e a segunda aponta para uma condição ecológica do desenvolvimento do trabalho, levando os professores a racionalizar e economizar esforços, ordenar prioridades num ambiente repleto de pressões e limitações<sup>90</sup>.

O refúgio dos profissionais da docência face à incerteza que define o presente e o futuro da sua profissão leva-os a adotarem estratégias de individualismo defensivo que acaba por agravar todos os problemas. A profissão docente em Portugal atravessa um mar de sofrimento no trabalho (Correia, Matos, & Canário, 2002) sendo que a profissão é vivida sob o signo de *stress* (Mota-Cardoso, 2000) e de solidão, que resultam da “deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional” (Correia & Matos, 2001, p. 22).

As próprias características arquitetónicas das escolas são indutoras deste isolamento e individualismo, o que torna difícil o trabalho conjunto entre os professores (Abelha, 2011). As próprias salas de aula propiciam a separação dos professores em vez da interdependência; as salas de professores, no entanto, funcionam como “um porto seguro de paz, um lugar de relaxamento e alívio, onde as conversas familiares, o humor e o desafogo permitem fazer contrapeso ao stress vivido na sala aula” (Borges, 2007, p. 355).

---

<sup>90</sup> Segundo Hargreaves, "a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. (...) O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores" (1998, p.187)

Para grande parte de professores, e ao longo dos anos, a sala de professores foi o único espaço da escola onde partilhavam (con)vivências com os pares. A este propósito, Neto-Mendes (2004) considera a sala de professores “um ponto de intersecção do colectivo, onde os professores se “aliviam” da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola” (p. 124).

Paralelamente, acrescentamos os aspetos inerentes à lógica burocrática de organização das escolas e que podem provocar o isolamento, como a sobrecarga horária, o tipo de horários das escolas, a falta de tempo e de espaços para reunir, a cultura tradicional dominante onde o diálogo pedagógico se circunscreve a conversas sobre os problemas de disciplina, os alunos-*caso* ou materiais (Hargreaves, 1992; Sarmiento, 1994). Tal como Fullan e Hargreaves (2000) referem, o problema do isolamento docente encontra-se muito instituído, sustentado pela própria arquitectura dos edificios escolares, fortalecido pelos horários existentes, suportado pela sobrecarga do trabalho docente e legitimado pela história (cf. p. 12).

Um estudo realizado por Abelha (2011) mostrou que os professores do ensino básico detêm uma cultura profissional docente onde impera “o individualismo, especialmente nas formas de interação profissional que implicam um trabalho conjunto entre pares”. Evidenciou, também, uma forte predominância de uma cultura burocrática (preenchimento de documentos de forma acrítica e pouco refletida) e normativa (cumprimento de regras emanadas da Administração Central, geralmente sem lhes reconhecerem qualquer utilidade na sua prática profissional e conseqüentemente para os processo de ensino e aprendizagem), em que prevalece a execução curricular em detrimento da conceção curricular contextualizada (p. 383).

O isolamento docente é também decorrente da ausência de *feedback* claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que os professores fazem, pela ausência de partilha de experiências e, sobretudo, pelos problemas e dificuldades que vivenciam sozinhos (Borges, 2007). Assim, o professor não precisa de enfrentar os outros, pois está protegido, escondido atrás desta cortina opaca que é o isolamento; não precisa mais de se expor à perceção da ineficácia profissional e portanto evita o “principal factor de receio de solicitar apoio aos colegas” (Jesus, 1998, p. 76).

A ausência ou parca existência de *feedback* e de reconhecimento perante o seu trabalho remete-nos para os conceitos propostos por Fullan e Hargreaves (1992) de

“competência não reconhecida e incompetência ignorada”, que conduz a que “qualquer actividade positiva que os professores façam ou possam fazer não seja reconhecida, enquanto, pelo contrário, toda actividade negativa permaneça no anonimato e sem possível correcção” (Marcelo, 1995, p. 149). O isolamento que a sala de aula proporciona a muitos professores é visto como uma protecção em relação a interferências exteriores.

As práticas de individualismo docente poderão ser fonte de constrangimentos ao nível do desenvolvimento profissional, limitando o acesso do professor a novas ideias e melhores soluções, potenciando a interiorização e acumulação do *stress*, impedindo o reconhecimento do sucesso e compactuando com a existência e continuação da incompetência profissional docente, acarretando graves prejuízos não só para os alunos e pares, como também para os próprios docentes, pelo que deverão ser atenuadas mas não erradicadas. Tal como Fullan e Hargreaves, consideramos que “a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva” (2000, p. 81).

Reportando-se ao impacte da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional docente, Day (2001) refere o seguinte:

“Se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (pp. 128-129).

### **3.3.2. Balcanização**

A cultura docente de balcanização associa-se à heterogeneidade desta profissão, apesar da sua aparente homogeneidade. Formosinho e Ferreira (1996, p. 3), num estudo sobre a problemática da avaliação dos professores, assinalam a diversidade de formas dos professores encararem e exercerem a sua profissão, bem como a diversidade de identidades e de formas da sua construção e manifestação.

Algumas das variáveis de diferenciação dos professores remetem-nos para o nível de ensino em que os professores exercem a sua actividade, a disciplina que lecionam, a

situação profissional, as suas habilitações académicas e profissionais, o tempo de serviço, a posição na carreira, a localização e o tipo de escola onde trabalham, o exercício ou não de cargos, funções e atividades específicas, o envolvimento em ações de formação contínua, as associações sindicais ou profissionais de pertença, as situações de mobilidade e estabilidade, entre outras (Alonso, 1998). Todas estas variáveis assinalam a diversidade da profissão, das culturas e subculturas que impedem a aceitação de uma perspetiva unificadora e homogénea.

Na prática, esta diversidade aporta a existência de grupos independentes ou que competem entre si, num fenómeno a que Hargreaves (1992; 1998) designa de *balcanização*. Estas culturas balcanizadas (fragmentadas) caracterizadoras, essencialmente, das escolas do ensino secundário e do 2º e 3º ciclo do ensino básico, subsistem devido à divisão entre departamentos curriculares ou grupos disciplinares, os quais revelam *status* e um poder diferenciado de acordo com a posição que ocupam na hierarquia do currículo e do conhecimento que representam. Na perspetiva de Hargreaves (1993), os interesses diferenciados que caracterizam estes subgrupos originam conflitos e lutas de poder, podendo ser igualmente “fonte de identidade para os professores permitindo-lhes a vinculação a umas particulares tradições dominantes que os ajudam a configurar as suas identidades específicas” (p. 52).

A cultura docente balcanizada manifesta, segundo Hargreaves (1998), as seguintes características: (i) *permeabilidade baixa*; verifica-se uma grande dificuldade em entrar nos grupos já formados; estes estão fortemente isolados uns dos outros, uma vez que a balcanização consiste e se enraíza “em subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineados no espaço, possuindo fronteiras entre si” e tornando difícil a pertença a vários grupos; a aprendizagem profissional dos docentes ocorre sobretudo no seio do seu próprio grupo (como é o caso do departamento curricular); (ii) *permanência elevada*, os subgrupos de professores que constituem uma cultura balcanizada têm tendência a perpetuar-se no tempo; geralmente, não existe mobilidade dos professores entre subgrupos; como refere o autor, os professores acabam por ver-se a si próprios não tanto como professores em geral mas como professores de determinada disciplina, grupo ou ciclo; (iii) *identificação pessoal*, numa cultura docente balcanizada os professores ficam, particularmente, ligados “a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional”, e (iv) a *compleição política*, que está ligada às



dinâmicas de interesse, poder e status existentes neste tipo de cultura e que determinam a forma como os docentes se comportam enquanto comunidade (p. 241-242). Hargreaves evidencia, ainda, o facto de que as subculturas dos professores “não são meras fontes de identidade e de significado: também são repositórios de interesses próprios”, interesses pelos quais, naturalmente lutam através de jogos poder e de influência” (1998, p. 242).

Formosinho e Ferreira (1996) apresentaram uma tipologia de concepções de professor que implicam formas diferenciadas de compreender a formação, a carreira, o associativismo, o acesso à profissão, as condições de trabalho, as normas de conduta, a autonomia e a dependência, a avaliação docente, em suma, a prática de ensino: (i) a concepção *missionária* que decorre de uma visão apostólica do ensino e, como tal, a vocação e o espírito de serviço são considerados características essenciais da atividade do professor, que motivam a sua entrega à profissão; (ii) a concepção *militante* em que o professor é um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local; (iii) a concepção *laboral* que revela um certo ativismo do professor, mas de natureza sindical (o professor assume-se como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico especializado); (iv) a concepção *burocrática* que traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor, acentuando a perspetiva funcional da profissão; (v) e a concepção *romântica*, em que prevalece a dimensão artística da profissão, valorizando-se a relação individual do professor com o aluno na sala de aula enquanto espaço soberano de criação do professor.

Apesar de esta caracterização ser vista pelos autores como um mero instrumento heurístico e analítico, tem como intuito espelhar as diversidades de posturas dos professores quando encaram a sua profissão, sublinhando a existência no seio de uma cultura profissional, de subculturas que condicionam os processos de socialização e de construção das identidades profissionais (Alonso, 1998).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 95) afirmam que os professores “depositam a sua lealdade e identidade em grupos particulares de colegas”. Estes grupos particulares de colegas são aqueles com quem trabalham de uma forma mais próxima, com quem passam mais tempo e convivem mais frequentemente, na sala dos professores.

É com estes grupos de professores que o docente trabalha em consonância, mas, quando se trata já de fazer outro tipo de trabalho ou projeto em que estejam envolvidos colegas de outros grupos, sejam eles disciplinares ou não, mesmo que pertençam ao

mesmo departamento curricular, apercebemo-nos das dificuldades que surgem e que sugerem que a falta de práticas de colaboração interdisciplinar entre colegas se enquadra no “fenómeno da balcanização do ensino” (Lima, 2002, p. 12). Os grupos que existem nas escolas de cultura balcanizada “competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola” (Day, 2001, p. 129) pelo que a possibilidade de colaborarem ocorrerá, apenas, no caso de servir os interesses do grupo.

### **3.3.3. Colegialidade Artificial**

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração, estabelecidas entre os docentes, “não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”, são determinadas externamente, assentando numa colaboração “forçada” e regulada administrativamente (Hargreaves, 1998, p. 219).

As reuniões frequentes, a partilha sobre os assuntos que respeitam às famílias e aos alunos são aspetos que nos aproximam da colaboração. Estaremos, assim, não ainda numa cultura colaborativa, mas numa cultura de colegialidade. A colegialidade manifesta-se, essencialmente, a partir dos anos 90 como uma “resposta ao problema do isolamento” (Fullan & Hargreaves, 2000) constituindo-se como um pilar do esforço de melhorar o trabalho nas escolas, existindo mesmo “amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são, efectivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado” (p. 24).

Os tempos de permanência na escola podem ajudar a criar ou a reforçar as relações entre os professores, dando origem a culturas de colegialidade, mas como existe uma imposição nesse sentido a que os professores não aderem, poderemos admitir que, na maioria dos casos, o que ocorre não é propriamente colaboração mas sim uma colegialidade artificial ou forçada. Fullan e Hargreaves (2000) definem a colegialidade artificial como sendo “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto” (p. 103).

A colegialidade permite que os professores tenham a possibilidade de “dar apoio aos colegas e de comunicar mais com eles” (Lima, 2002, p. 83), sentirem mais confiança e certeza no seu desempenho e desenvolverem o entendimento de que a participação, a

partilha, o dar e o receber não são sinais de forma alguma de incompetência ou de fraqueza, mas sim sinais que os tornam a si poderosos e que os ajudam a alterar, mudar as suas rotinas diárias.

Convocamos, de novo, Hargreaves (1998) para evidenciar os aspetos distintivos da colegialidade artificial. O autor explicita cinco aspetos que distinguem este tipo de cultura: *regulada administrativamente; compulsiva; orientada para a implementação; fixa no tempo e no espaço e previsível.*

A colegialidade artificial é “regulada administrativamente”, já que não ocorre espontaneamente a partir da vontade dos professores, mas sim da orientação da administração que a impõe e regula, fazendo com que os professores se encontrem e trabalhem coletivamente; é “compulsiva”<sup>91</sup> porque torna o trabalho em conjunto uma obrigação, oferecendo “pouca margem de discricção à individualidade ou à solidão”, de que muitos professores necessitam para o trabalho que precisam de realizar com os alunos; é “orientada para a implementação”, uma vez que o trabalho em conjunto é proposto/imposto, tendo como finalidade a implementação de ordens externas provindas do diretor da escola/agrupamento ou mesmo do Ministério da Educação; é “fixa no tempo e no espaço”, decorrendo em espaços e tempos pré-determinados (salas e horas marcadas para reuniões de trabalho conjunto), e finalmente, a colegialidade artificial tem a característica da “previsibilidade”, ainda que com exceções evidentes, já que “é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado”. Essa previsibilidade de resultados (muitas vezes inesperados e perversos) não pode ser garantida; contudo, o controlo das suas finalidades e a regulação do espaço e do tempo da sua realização são criados com o objetivo de aumentar essa tal previsibilidade (Hargreaves, 1998, pp. 219- 220).

Em suma, a colegialidade artificial pode, assim, traduzir-se em encontros não desejados entre professores, aos quais estes não reconhecem utilidade, encarando-os apenas como mais uma sobrecarga de trabalho, um cumprimento burocrático das diretrizes emanadas ao nível superior (Ministério da Educação) ou ao nível da direção da escola, que não se refletem em melhoria da qualidade das práticas docentes.

---

<sup>91</sup> Esta compulsão pode ser “direta”, no que diz respeito a promessas de promoção que lhe estão associadas ou “indireta”, feita através de ameaças dissimuladas de retirada de apoio a outros projetos que sejam preferidos pelos professores (Hargreaves, 1998).

### **3.3.4. Grande Família**

Este tipo de cultura situa-se, segundo Thurler (2001), numa lógica burocrática matizada pelo tipo de liderança que se exerce na escola, onde a solidariedade não passa de “cooperação aparente” (p. 72). O Diretor preocupa-se com o bem-estar dos professores e alunos, estando sempre disponível para os ouvir em diferentes momentos, procurando, por um lado, antecipar e acalmar os conflitos internos e, por outro lado, tornar a escola um bastião protegido do lado de fora. Investe-se no papel de “pastor”, o que o leva a ter uma atitude de quem “‘conduz o seu rebanho’ com mão segura, um pouco demagógica, garantindo a retaguarda, sempre disponível e inteiramente ao serviço da comunidade” educativa (Ibidem, p. 73).

Este tipo de cultura aponta para um modo relacional que permite aos professores terem “uma forma de coexistência pacífica, de paz social que se baseia na ideia de que aqueles que pertencem à família se pautam por padrões de qualidade”. Esta presunção garante, ainda, o respeito e o reconhecimento do outro, possibilitando que cada qual se submeta a um determinado número de regras explícitas e implícitas” (Borges, 2007, p. 376).

Esta cultura de “cuidado” reflete uma filosofia paternalista, onde

“os líderes têm um lugar de relevo, promove a conformidade entre os dirigentes e os restantes membros da organização. Por isso, as organizações deste tipo revelarão um clima social calmo, com níveis reduzidos de conflito. São valores típicos desta cultura: trabalho em grupo, cooperação e conformidade com as regras de orientação emanadas das pessoas que têm posições estruturais de liderança” (Hargreaves, 1992, p. 75).

### **3.3.5. Colaboração Profissional**

A última cultura docente apontada por Hargreaves (1994) corresponde à colaboração profissional. A colaboração pode ser vista como uma forma de os professores trabalharem juntos, quer ao nível dos objetivos que definem para si, enquanto grupo ou comunidade profissional, quer ao nível da constituição de “uma forma de reinscrever o controlo administrativo no seio de discursos persuasivos e permanentes de colaboração e de parceria” (p. 20).

É um modo de trabalho conjunto que constitui a “forma de colaboração mais forte” que pode acontecer entre os professores. Realiza-se ao nível do ensino, da planificação, da reflexão em equipa, da investigação-ação, do treino contínuo; implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão, reflexão e crítica do trabalho realizado (Borges, 2007, p. 369).

Nias, Southworth e Yeomans (2001) consideram que a colaboração consiste em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos, que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Estabelecem-se nas relações entre pares fatores como a ajuda, apoio, confiança existindo um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem (Borges, 2007).

Lima (2002, p. 46) advoga que a colaboração é mais do que a simples cooperação que pode existir entre professores pois, quando se fala de colaboração, fala-se do benefício que cada indivíduo traz para todos os que estão com ele envolvidos num “empreendimento comum”, da partilha da responsabilidade pelo processo de trabalho conjunto que lhes vai permitir atingir objetivos e programas de ação, e da partilha das decisões críticas que os professores tomam conjuntamente.

No que respeita à interdependência, Fullan e Hargreaves (2000) entendem que ela pode ser valorizada de duas formas. A primeira sublinha a importância da pertença a um grupo. A segunda valoriza o trabalho em equipa. A responsabilidade coletiva em que se baseiam as equipas manifesta-se na forma como cada um aconselha, apoia e ajuda os outros. Assim, as culturas colaborativas “fazem com que seja mais provável (...) que a diversidade seja apreciada e acessível, sendo a interdependência estimulada concomitantemente, pois as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução dos seus problemas” (p. 92). Reportando-se a vários estudos realizados, Hargreaves (1998, p. 212), verifica que é rara a colaboração ao nível da sala de aula, que existem poucos exemplos de “*feedback crítico*” sobre o ensino e que a colaboração entre professores se restringe, frequentemente, à planificação de unidades novas de trabalho.

As culturas de colaboração, segundo Hargreaves (1998), tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. São *espontâneas*, quando partem da iniciativa dos professores e “evoluem a

partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela”; são *voluntárias*, quando não decorrem de constrangimentos administrativos ou de coação, mas sim da noção que os professores têm do seu valor; são *orientadas para o desenvolvimento*, quando o trabalho colaborativo se centra no desenvolvimento de iniciativas próprias ou como resposta ao que é superiormente solicitado; são *difundidas no tempo e no espaço*, quando não existe uma calendarização fixa ou um local predeterminado para que a colaboração aconteça, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores no contexto de cada escola; e são *imprevisíveis*, quando os professores exercem algum controlo sobre aquilo que desenvolvem, embora apresentem dificuldade em antever os resultados (pp. 216-217).

Os níveis de colaboração estabelecidos entre professores são fundamentais para as suas práticas docentes, pelo que urge “ajudar os professores a trabalharem mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo” (Hargreaves, 1998, p. 290).

A colaboração docente é, de um modo geral, mais desejada pelos professores do que propriamente vivenciada e mantida pelos mesmos, sendo escassas as práticas que se traduzem em autêntico trabalho colaborativo docente (Tardif & Lessard, 2005). A realidade nas nossas escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade das situações em que os professores desenvolvem trabalho em conjunto, ao nível das reuniões do departamento curricular, conselhos de turma, ou outras, a maioria das vezes ocorre um mau aproveitamento dessas situações por parte dos professores (Abelha, 2011). Por norma, este tipo de colaboração não se estende ao contexto da sala de aula, onde os professores poderiam, por exemplo, lecionar em regime de co-docência e/ou realizarem observação e reflexão mútuas sobre as suas práticas, com vista à melhoria das mesmas. Ou seja, esta forma de colaboração não ultrapassa o patamar da partilha de ideias, planificações e materiais, não abarcando princípios de supervisão pedagógica, de prática reflexiva sistemática (auto ou hetero) e questionamento, nem se refletindo ao nível da prática da sala de aula, indo esta realidade ao encontro do pensamento de Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (p. 25).

As relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus pares são um dos aspetos mais significativos da sua vida profissional. Deste modo, o desenvolvimento

de relações de colaboração docente implica que exista um acordo lato, entre os docentes, sobre determinados aspetos, nomeadamente, uma partilha de valores, crenças e finalidades educativas, uma forte coerência entre objetivos e práticas, uma monitorização permanente relativamente à exequibilidade dos objetivos, admitindo-se e, dentro de certos limites, encorajando-se diferentes pontos de vista. Sobretudo, é fundamental que os professores se encontrem disponíveis para ouvir, partilhar, exemplificar e aprender com os pares (Abelha, 2011). A este propósito, Day (2004) afirma que só há colaboração docente quando 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” (pp. 193-194).

As culturas docentes que se instituem entre pares acabam por caracterizar as (com)vivências dos professores nas escolas, permitindo uma (melhor) compreensão deste “grupo profissional” (Roldão, 2007, p. 96), do seu desenvolvimento, da sua trajetória docente e das tensões existentes no seio dos professores quando atualmente são confrontados com um novo sistema de ADD que pode condicionar a sua profissionalidade. A implementação de novos procedimentos de avaliação deverá contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino, devendo ser este o objetivo primordial de todas as intenções do processo avaliativo dos professores. De facto, a sociedade atual reclama, cada vez mais, um ensino de qualidade. Esta qualidade será mais facilmente alcançada se os professores forem submetidos a uma avaliação de desempenho potenciadora de desenvolvimento profissional dos docentes e das organizações escolares.

A avaliação dos professores é, também, uma consequência da pressão para a eficiência e eficácia das escolas, uma vez que a melhoria da eficiência dos professores contribui favoravelmente para aumentar a “produtividade institucional” em termos de aprendizagem dos alunos e taxas de retorno da educação (Hoenack & Monk, 1990, citados por Isilda Afonso, 2009, p. 53).

Tendo em conta que um dos objetivos principais da avaliação deverá ser o da melhoria do ensino, é necessário garantir que as atividades desenvolvidas pelo professor sejam analisadas e avaliadas de forma *ética* e de modo ajustado com o seu desenvolvimento profissional (Baptista, 2011). O reconhecimento do interesse de diferentes fontes de dados, formais ou informais, permite um maior apoio à análise que

levará à emissão de juízos de valor e contribui para a participação dos vários grupos de interesse que rodeiam o sistema educativo (Silva & Conboy, 2004).

A promoção da qualidade da oferta de educação tem surgido como um objetivo central da administração do sistema educacional (Isilda Afonso, 2009). Há duas razões especiais para fortificar a centralidade da questão da qualidade da oferta em educação: uma é a resultante da progressão dos resultados obtidos pelo sistema escolar, levando a que se subisse os patamares de exigência, nomeadamente, das aprendizagens; e outra é decorrente do relacionamento entre o sistema educativo e a sociedade democrática, levando à exigência de uma avaliação cuidadosa da eficácia e da eficiência no seu uso ou impacte social dos bens fornecidos.

A ADD é reconhecida por Ramos (2007) como um motor de mudança que aporta níveis de qualidade nos professores e nas escolas. As políticas de educação europeias também apostam no sentido de que a qualidade e a avaliação são dois procedimentos interdependentes, sendo conceitos fundamentais para o progresso educativo.

Tal como Fernandes (2008) advoga,

“as escolas têm de pensar livre e abertamente, e fundamentadamente, sobre a forma como querem organizar a avaliação dos seus docentes. A legislação não impede que tal seja feito. Do meu ponto de vista, as escolas devem definir os esquemas organizativos que querem pôr em prática, para além dos que a legislação prevê. E é nesse pensar em conjunto, nessa discussão aberta e livre, que se pode criar um clima que contrarie a ideia de ameaça e faça nascer e desenvolver a ideia de ajuda, de apoio e de melhoria” (p. 22).

Em suma, o sistema de avaliação deve criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pode contribuir para a melhoria das escolas e da qualidade dos serviços que estas prestam à comunidade. Para que os sistemas de avaliação de professores sejam bem-sucedidos é necessário integrá-los na organização pedagógica e administrativa da escola, nos processos de tomada de decisão, na gestão das exigências internas e externas e nos próprios processos de comunicação (Fernandes, 2008).



### 3.4. Avaliação na Organização Escolar

Em pleno tempo de mudança, seria importante que a escola se assumisse como uma *organização aprendente*, “capaz de mobilizar o seu conhecimento interno em prol da construção de respostas mais adequadas e criativas aos desafios e problemas com que a sociedade se vai confrontando”, levando a multiplicidade dos seus atores a encontrarem formas de intervenção e de ação pedagógica que se mostrem mais eficientes e eficazes na construção de um referencial comum e congruente com os objetivos e metas a alcançar, individuais ou coletivas (Correia, 2011, p.131).

Conhecemos hoje o peso das influências e das pressões das instâncias internacionais (OCDE) na convergência entre os modelos de gestão e de regulação dos sistemas escolares, no quadro do “sistema educativo mundial”, por efeito de “contaminação” e “hibridismo” (Barroso, 2003). Existem cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, acionando processos de autoavaliação ou avaliações externas. De facto, a avaliação compromete as escolas, os seus atores, mas também a gestão política e a ação administrativa. A avaliação institucional implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas. Conforme o peso de cada um dos fatores e a interação entre eles, teremos “uma avaliação mais interna ou mais externa, formativa ou sumativa, qualitativa ou quantitativa, com a tónica no processo ou nos resultados” (cf. José Azevedo, 2007, p.22).

A avaliação, seja ela qual for (docente, não docente, dos alunos), deve sempre emergir em articulação com a da escola, através da autoavaliação<sup>92</sup>. Daí a necessidade de seleccionar finalidades e expectativas ou, pelo menos, de estabelecer uma hierarquia de prioridade e intensidade (Alves, Flores, & Machado, 2011):

“Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interacção entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com

---

<sup>92</sup> José Azevedo refere que “a escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política” (2007, p. 16).

os diferentes agentes de meio envolvente sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação, com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo, ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos alunos e da auto-estima dos professores” (p.11).

A relação entre a avaliação institucional e a avaliação individual poderá, assim, ocorrer sob diversas formas, diferentes *olhares*, instrumentos e momentos: (i) pode-se avaliar a função educativa, mas não a avaliação individual dos professores; (ii) a avaliação pode ter em conta a avaliação de desempenho individual dos professores realizada na escola, e (iii) a avaliação de professores pode decorrer em processos contínuos e paralelos (José Azevedo, 2007, p. 29).

Em Portugal, as diferentes avaliações ainda se realizam de forma estanque, isoladas e pouco articuladas. Com a implementação do novo sistema de ADD, em que o número de quotas<sup>93</sup> atribuídas aos professores de cada escola depende da Avaliação Externa, verificámos que existiu, da parte da tutela, vontade de articular estes processos avaliativos (Correia, 2012).

A avaliação constitui-se, como uma componente do desenvolvimento organizacional da escola enquanto organização, pelo que deverá caminhar a par do desenvolvimento profissional dos docentes (através de uma (in)formação ligada às escolas e às suas necessidades), da investigação sobre o currículo e da investigação-ação inerente ao processo de melhoria (Murillo Torrecilla, 2003).

Por conseguinte e tal como aduz Ramalho (2009), o atual modelo de ADD encontra-se mais centrado no professor em si e menos na escola como organização escolar, pelo que

“faz depender a performance da organização escolar e dos alunos do desempenho individual de cada docente, olhando para a figura do docente como o elo fundamental e, para muitos, enquadrado numa perspectiva

---

<sup>93</sup> O enquadramento legal em torno da ADD, no 2º ciclo avaliativo, à semelhança do que aconteceu no 1º ciclo, vem reforçar o princípio da articulação da avaliação interna e externa da escola, ganhando visibilidade com a fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções de *Excelente* e *Muito Bom*, tendo como referência os resultados obtidos na avaliação externa (veja-se Despacho n.º 5464/2011, que estabelece as percentagens máximas para atribuição de *Excelente* e *Muito Bom*, em função da avaliação externa das respetivas escolas).

perfeitamente essencialista, do qual, em grande medida, depende a edificação e a sustentação de todo o sistema formal de educação” (pp. 123-124).

É primordial questionarmos, então, *que articulações têm ocorrido entre o processo de ADD e o desenvolvimento organizacional das escolas?*

De facto, parece existir um *défice*, embora possa ser compreensível atendendo à juventude do fenómeno da ADD (cerca de 5 anos) e do conhecimento produzido pela investigação em torno da temática. Centrando-nos na avaliação da escola e na ADD, apercebemo-nos da existência de um *vazio* nas diversas reflexões a que temos vindo a assistir. Este *vazio* assenta, provavelmente, na ausência de reflexão sobre como articular a avaliação de escola e a ADD, o que dificulta a “construção de um sentido colectivo da escola” (Correia, 2011, p. 130). Acreditamos, no entanto, que é dando a conhecer as (boas) práticas que se pode colmatar esse *défice*.

Se os propósitos da avaliação na escola, de acordo com Stufflebeam (2003), são a melhoria, a prestação de contas, a compreensão, a disseminação e a adoção de boas práticas, o sistema de avaliação deve envolver todos os atores, incluindo os elementos da comunidade, pois a escola tem propósitos sociais e, regularmente, deverá fornecer *feedback* sobre os resultados obtidos. O mesmo autor alega que

“uma avaliação constante e sólida é essencial para ajudar as escolas a identificar as suas forças e fraquezas e obter indicações para a sua melhoria, especialmente nos domínios da aprendizagem pelos alunos, da docência e das restantes funções pessoais, e dos programas (...)” (p. 804).

A autoavaliação<sup>94</sup> permite à escola adaptar-se ao seu público, às variações que podem ocorrer no contexto, tornando-se numa *escola aprendente*, tirando partido até dos seus próprios insucessos (Correia, 2011). A avaliação é um caminho que, segundo Santos

---

<sup>94</sup> Correia (2011), na esteira de Aragón e Juste (1992) considera que a autoavaliação “se inscreve numa dimensão formativa da avaliação, podendo desencadear acções colectivas de melhoria”, uma vez que permite: (i) a possibilidade de se adquirir um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar; (ii) a implicação dos atores no processo; (iii) o trabalho sistemático de recolha, análise e de divulgação de informações; (iv) o facto de a avaliação ser vista como uma atividade “desejada e benéfica”; (v) a valorização do conhecimento produzido por parte dos diversos atores; (vi) a possibilidade de uma melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação. O autor acrescenta, que é “um acto inacabado” e “interpretativo” resultante, por um lado, das mudanças da sociedade e da escola e por outro dos “diferentes olhares” que se podem ter, “decorrentes de um referencial que privilegia uma determinada perspectiva” (pp.132-133).

Guerra (2003), sendo percorrido de forma inteligente e responsável, ajuda-nos a entender o que sucede e facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas. Este processo deve ser vivido “numa lógica de exigência interna” e ancorado numa necessidade coletiva, suficientemente “sentida e exercitada” (Elias, 2008, p. 144), de modo a tentar encontrar “o pólo de excelência” de cada escola (Alves & Machado, 2010a).

No estudo de Baptista (2007), constata-se que a autoavaliação é percecionada pelos professores como uma realidade essencial para a aprendizagem e melhoria da organização e da qualidade do serviço educativo. O desenvolvimento do processo de autoavaliação depende, essencialmente, da própria organização, onde a articulação entre os diversos órgãos de gestão e a falta de colaboração entre os docentes são percecionados como dificuldades passíveis de ser superadas.

Ainda, na esteira de Santos Guerra (2003), a avaliação de desempenho reflete a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor (como num espelho), uma vez que é a partir da imagem que se assume da escola que nascerá a decisão de corrigir, alterar práticas, criar e recriar a própria memória organizacional, evitando, assim, os efeitos rotineiros das práticas e contribuindo para a implementação de um diálogo crítico e reflexivo entre os diversos intervenientes organizacionais (internos e externos).

É evidente que a melhoria da qualidade da escola só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de *aprender a aprender*<sup>95</sup>, não apenas ao nível dos indivíduos, professores, diretores, mas enquanto organização, para que assim possa ultrapassar alguns comportamentos ineficazes e rotineiros, pois a ironia da realidade escolar é que as instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender (Bolívar, 1997, p. 81) e uma organização que “não aprende, não se desenvolve” (Elias, 2008, p. 56)

A finalidade última da avaliação qualitativa das escolas é melhorar a realidade de cada contexto organizacional, a imagem que se projeta no espelho e que constitui o *rostro* de cada escola<sup>96</sup>. Se cada um de nós, direta ou indiretamente envolvido na escola e/ou na

---

<sup>95</sup> Nesta linha de pensamento Santos Guerra (2001) salienta que as escolas têm que aprender sobre “a sua própria aprendizagem” (p. 7).

<sup>96</sup> “As escolas são organizações que aprendem; de outro modo, se tudo sabem de antemão, não serão organizações educativas. São organizações que aprendem a recolher e tratar a sua própria informação e a torná-la útil, que aprendem a promover o diálogo entre os vários intervenientes e interesses que conflituam na

comunidade, assumir um compromisso e der o seu contributo de análise crítica, certamente que a escola terá referenciais mais elevados de qualidade e de identidade, pois só uma avaliação participada, sentida e vivida poderá ser útil a todos os atores que nela interagem diariamente (Santos Guerra, 2003).

A escola insere-se dentro de uma estrutura que a influencia e que acaba por condicionar a sua autonomia e, por conseguinte, a ação docente. A responsabilidade da escola radica, assim, numa responsabilidade coletiva, numa comunidade educativa que se constitui não só pelo corpo docente, como também pelos encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros. É nesta linha de pensamento que se deve considerar a escola, sendo a ADD um dispositivo mais amplo ao serviço da avaliação de escola, nomeadamente, da equipa e da autoavaliação.

### **3.5. Escolas, Professores e Avaliação: A (re)Construção de uma Identidade Coletiva**

Nas últimas décadas as políticas educativas têm vindo a apontar a autonomia das escolas, num quadro de descentralização da educação. A autonomia acaba por adquirir uma centralidade na retórica da reforma da administração da educação e, tal como Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006, p. 6) sugerem, “nenhum outro conceito emergiu com semelhante centralidade nos discursos políticos, normativos e académicos”, embora ao mesmo se associe uma prática marcada por avanços e recuos.

Tal como assinala José Azevedo (2007), a descontextualização das profundas alterações em matéria educativa fez emergir um novo paradigma no campo do controlo e na regulação dos sistemas educativos, que se traduz na substituição progressiva da “verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de regular e controlar os sistemas escolares” (p. 22).

Nesta linha, Torres (2001) refere que a escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, detinha na figura do professor a imagem de autoridade que conduzia os jovens e crianças ao convívio social e à vida em sociedade. No entanto, hoje em dia, denota-se um descrédito perante esta figura e o desmantelamento dos sistemas de ensino.

É nesta ótica que Oliveira (2001) assinala a nova dimensão atribuída à escola:

---

escola, que aprendem a identificar problemas, encontrar soluções e avaliá-las, que aprendem, quem diria! como qualquer aluno, praticando, experimentando, cometendo erros, corrigindo” (Azevedo, 2001, p. 229).

“O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa” (p. 48).

Ao acolher-se, como necessária, a *ação reflexiva* e, essencialmente, *construtivista* do conhecimento profissional, contextualizado e sistematizado num contínuo de uma dinâmica entre a ação e a reflexão, a escola e os professores deverão encontrar-se em desenvolvimento e aprendizagens permanentes. Esta ideia radica no pressuposto de que, à semelhança do que acontece com todos os sistemas, a escola é um sistema aberto, palco para a interação com o ambiente que a rodeia, que a estimula ou condiciona. Por isso, Alarcão (2000) refere que

“a compreensão do fenómeno desenvolvimento, em ambos os casos, poderá adquirir uma dimensão mais profunda se a enquadrarmos na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano que, segundo Bronfenbrenner (1979) se processa por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa pelo sujeito em desenvolvimento” (p. 17).

A esta ideia, a mesma autora acrescenta que

“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).

Ora, ao entender-se a necessidade de modificação e de plasticidade do conceito de formação dos professores<sup>97</sup>, acolhe-se o pensamento de Alarcão (2000), quando se refere às ideias de “professor reflexivo”<sup>98</sup> e “escola reflexiva”. Para esta autora, uma escola deve ser vista como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

Na sociedade atual, em que as mudanças são constantes e sucessivas, a escola é igualmente o local privilegiado de mudança, no sentido em que deverá ter as estratégias mais adequadas e também criativas para resolver os problemas emergentes e não se cingir às respostas que são produzidas no seu exterior (Santos Guerra, 2001).

Neste cenário de mudança, a escola tem como propósito criar uma sociedade que aprende, mas a sua missão não se encerra por aí; a sua missão será de aprender a aprender, i.e., promover um conjunto de processos de aprendizagem que possibilite a resolução dos problemas de que é alvo (Santos Guerra, 2001, 2002).

No registo de uma escola aprendente, o currículo, enquanto projeto escolar, e os referentes internos da escola (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma, entre outros) devem proporcionar um ponto de partida, metas desejadas e os passos conducentes a uma maior eficácia da escola, já que estes não são mais do que instrumentos que podem e devem sustentar a mudança e preservar a autonomia (Clímaco & Santos, 1992).

O PEE deve, portanto, assumir-se como uma plataforma, quer de “análise sobre a qual se constrói o conhecimento e ação educativa de toda a escola” (Santos Guerra, 2002, p. 99), quer de “entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da acção educativa” (Leite, 2003, p. 91), em que a finalidade é “a compreensão e a melhoria da prática educativa” (Santos Guerra, 2002, p. 99).

A avaliação acaba por surgir como um mecanismo que permite monitorizar, aferindo e adequando o currículo à realidade específica da escola, permitindo avaliar se os

---

<sup>97</sup> Neste âmbito, Joaquim Azevedo defende que “é preciso que sejam os próprios professores a cuidar da sua formação e da melhoria do seu desempenho, dentro das instituições de educação escolar, com autonomia e responsabilidade, uma formação profundamente implicada nos planos e actividades de melhoria da educação de cada escola- dos resultados das aprendizagens-e uma formação com a necessária supervisão” (2011, p. 323)

<sup>98</sup> Tendo em conta os “exemplos, imagens, compreensões e acções”, o treino reflexivo melhora a capacidade do professor para (re)enquadrar as suas experiências e vivências pessoais e profissionais (Schön, 1988, p. 25).

pressupostos de partida, as metas desejadas e os passos conseguidos para atingir as metas são os mais corretos. A autoavaliação<sup>99</sup> acaba por se assumir como uma prática pedagógica, um reforço do profissionalismo (Simons, 1999) e não apenas um procedimento administrativo, que se encontra ao serviço da aprendizagem organizativa e, também, uma prestação de contas, decorrente do sentido da responsabilidade social, devendo privilegiar a disponibilidade de informação que emana para o seio da escola, com uma enorme probabilidade de ser utilizada em prol da regulação das ações e dinâmicas que impulsionam a melhoria da escola: “ não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática” educativa (Santos Guerra, 2002, p. 271).

A avaliação dos professores e da escola deve ser, portanto, encarada como uma estratégia que traça um rumo que é indispensável não só à sobrevivência da escola, mas ao seu crescimento. Neste sentido, a ADD só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem: “a implementação de uma cultura de avaliação não é algo que se estabeleça pela norma, seja ela interna ou externa à Escola, ou possa ser consumada apenas por vontades individuais, mas, sim, por compromissos colectivos dentro da comunidade escolar” (Paulo Reis, 2011, p. 47).

Alicerçados nestas intenções, consideramos, tal como Paulo Reis (2011, p. 48), ser possível articular a ADD com a autoavaliação da escola através de “uma avaliação integrada e holística”: (i) das aprendizagens dos alunos, (ii) dos desempenhos profissionais e (iii) do funcionamento da organização. Em termos concretos e operacionais, ter uma visão comum de escola e conseguir regular a qualidade organizacional só poderá ser possível através de uma metodologia de avaliação que permita “a contextualização, a transparência, a triangulação dos dados, a produção de conhecimento e a participação de todos os actores educativos”, através:

- a) Da representatividade dos diferentes grupos, dando vez e voz aos vários intervenientes;
- b) Do enquadramento institucional que facilite a partilha da informação e da comunicação interna e externa;

---

<sup>99</sup> A este propósito Joaquim Azevedo refere que “ a auto-avaliação não constitui um fim, antes representa um meio, ao serviço de profissionais que querem servir esta nobre causa da educação e de uma organização que quer aprender, no quotidiano, a tomar decisões de melhoria dos seus processos e dos seus resultados, a correr riscos, a supervisionar, a avaliar e a corrigir os erros” (2011, p. 287).



- c) Da monitorização das práticas, dos processos, através de recolha de dados que permitam conhecer e compreender as práticas, nomeadamente através da observação de aulas;
- d) Da divulgação da informação a toda a comunidade escolar, através de painéis que permitam conhecer as experiências de aprendizagem, quer da escola, quer da sala de aula, quer da comunidade educativa.

Perante o exposto, depreende-se que, ao procurar-se uma aproximação articulada entre o processo de ADD e de (auto)avaliação da escola, é possível conseguir-se uma avaliação de desempenho contextualizada, que seja promotora, reguladora e orientadora do desenvolvimento profissional dos docentes, imperativo que se coloca à melhoria da escola. Para a construção de uma cultura avaliativa (Alves & Machado, 2010b, p.94) é importante a assunção da avaliação como “uma prática quotidiana que todos realizam, que afecta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros”. Para que isto possa ocorrer, sublinhamos a necessidade de se explicitar claramente os referentes da avaliação; de se assegurar a transparência dos procedimentos; de se garantir uma função unicamente formativa visando uma melhoria das práticas de ensino e do desenvolvimento profissional; de se determinar as prioridades, tendo como referência os diversos aspetos da profissão; de se associar os professores ao conjunto do processo de avaliação; de se inscrever o processo de avaliação do professor num processo alargado de avaliação das equipas educativas e das escolas; e de se assegurar um ambiente que faça o professor sentir-se seguro. A ADD tem sentido se promover "o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objecto último a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última a de melhorar a qualidade do ensino"(Alves & Machado, 2010b, p. 98).

Como atores, só poderemos (re)agir aos processos avaliativos se a avaliação for por nós (re)conhecida, sentida, vivida e se nela reconhecemos utilidade na melhoria da eficácia da organização escola e dos seus agentes educativos.

E, nesta linha, não poderíamos deixar de assinalar Nóvoa (2011), sublinhando a necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, no qual a escola se assume como o lugar da formação dos professores, da análise da partilha das práticas sistemáticas de acompanhamento, da supervisão e da reflexão sobre o trabalho docente, com objetivo de se

constituir numa experiência coletiva associada aos projetos educativos nas escolas. Por conseguinte e tal como o próprio autor conclui,

“as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola” (p. 59).

Atendendo a esta necessidade de conhecer melhor e de dar a conhecer o que se tem feito nas Escolas do nosso país em matéria da implementação do processo de ADD, em geral, e da SP, em particular, resolvemos apresentar diversos estudos realizados para melhor se compreender o impacte deste sistema de avaliação nos professores e nas escolas portuguesas.

### **3.6. Investigação sobre Avaliação de Professores em Portugal: De 2008 a 2012**

O sistema de ADD dos profissionais da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários em Portugal tem vindo a ser alterado pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 15/2007, Decreto-Lei n.º 75/2010 e Decreto-Lei n.º 41/2012 e Decretos-Regulamentares n.ºs 2/2008, 2/2010 e 26/2012)<sup>100</sup>.

No decurso deste caminho, esta nova política de avaliação, desde 2007, tem assumido “uma centralidade indiscutível”, surgindo articulada a grandes e profundas mudanças no ECD. Estas mudanças, que agora se tornam mais visíveis, têm tido reflexos nas condições de trabalho das escolas e dos professores, estando estes a passar por momentos de reconfiguração da sua profissionalidade docente (Mesquita-Alves, Costa, & Machado, 2011, p. 667).

---

<sup>100</sup>Dos estudos por nós consultados e analisados, nenhum foi ainda realizado à luz dos normativos de ADD de 2012. Todos os trabalhos são referentes à problemática da ADD nos ciclos avaliativos de 2007/2009 e 2009/2011.

A aplicação destas alterações tem, contudo, vindo a criar um fenómeno social, psicológico e profissional complexo. Na esteira do Projeto ADDin (2008)<sup>101</sup>, as razões que podem estar na origem do referido fenómeno são: (i) a não ocorrência de alterações significativas na ADD nas últimas décadas e a falta de uma cultura avaliativa em Portugal; (ii) a existência de problemas no sistema proposto e no seu processo de implementação; (iii) a prática de rotinas corporativas, organizacionais e individuais defensivas; (iv) a relação estabelecida entre a política da ADD e outras medidas políticas tomadas no âmbito da Educação. Pelo exposto e tal como Costa et al. (2011) assinalam,

“a compreensão das razões que subjazem ao actual contexto da ADD será, certamente, uma mais-valia para as enfrentar e saber agir perante a mesma”.(...)  
“Urge estudar, de forma profunda, sistemática e apoiada na investigação, as razões da instabilidade vivida em escolas e por professores, como forma de prosseguir com a ADD dentro de um enquadramento próximo ao existente” (p. 324).

Tendo como pano de fundo este cenário sobre a ADD, constata-se um interesse crescente de investigação nesta temática nos últimos quatro anos (entre 2008 e 2012), que tem despertado o campo de investigação não só ao nível das Ciências da Educação, como também no âmbito da Psicologia. Esse interesse é visível no número crescente de trabalhos produzidos em diversas universidades públicas e privadas do nosso país, traduzindo-se em diferentes abordagens e questionamentos em torno da ADD<sup>102</sup>.

Movidos no sentido de dar resposta às questões anteriormente assinaladas, mas também como elemento de investigação do Projeto ADDin, “acreditamos que esta reflexão e caracterização da situação actual orientarão uma acção futura, contribuindo para uma qualidade educativa que se pretende alcançar e melhorar a cada dia ” (Costa et al., 2011, p.

---

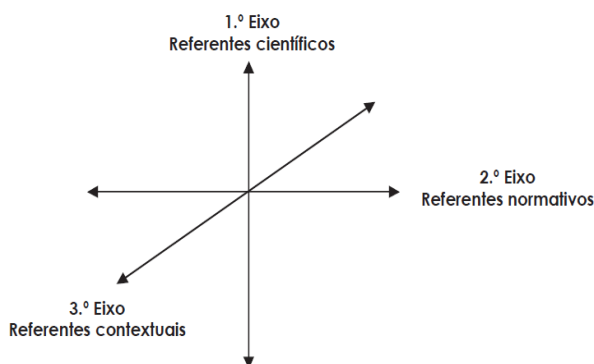
<sup>101</sup> O Projeto ADDin é um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência: PTDC/CPECED/ 104786/2008), Projeto ADDin, cujos objetivos principais são: (i) compreender as razões do fenómeno subjacente à ADD e (ii) propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo de forma a lidar com a complexidade da situação.

<sup>102</sup> Consideramos como “linha temporal” inicial a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007) e o Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 que regulamenta a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente.

324). Assim revisitamos os principais resultados a que têm chegado alguns estudos portugueses sobre esta temática, realizados entre 2008 e 2012<sup>103</sup>.

Importa também sublinhar que a pesquisa sobre as diversas investigações realizadas sobre esta temática no nosso país revela-se importante para compreendermos as tensões e os desafios que os professores têm vindo a vivenciar neste percurso de implementação da ADD (Mesquita-Alves, Costa, & Machado, 2011). Por outro lado, servirão igualmente de ponto de comparação com os resultados que obtivemos no presente estudo.

Este referencial constitui-se a partir de uma análise diacrónica das investigações realizadas em Portugal sobre a ADD, no período entre 2008 e 2012. Esta pesquisa segue de perto o referencial do Projeto ADDin (cf. Figura 11).



**Figura 11.** Principais Eixos do Referencial do Projeto (Costa et al., 2011, p. 325)

O nosso objetivo inicial foi o de realizar uma pesquisa nos repositórios das universidades portuguesas no sentido de inventariar os estudos académicos realizados sobre ADD neste período. Encontrámos, desde o início, alguns obstáculos que nos dificultaram a inventariação, tornando-a morosa. Deparamo-nos com duas dificuldades: (i) a primeira está relacionada com a atualização dos repositórios e (ii) a segunda foi a da impossibilidade de aceder ao texto integral de vários trabalhos. Da pesquisa realizada, inventariaram-se vinte e seis investigações (cf. Quadro 14) que se distribuem pelas Universidades do Minho (7), de Coimbra (5), de Lisboa (6), do Porto (4) e de Aveiro (4). Destas 26 investigações, 3 são teses de Doutoramento e as restantes dissertações de Mestrado.

---

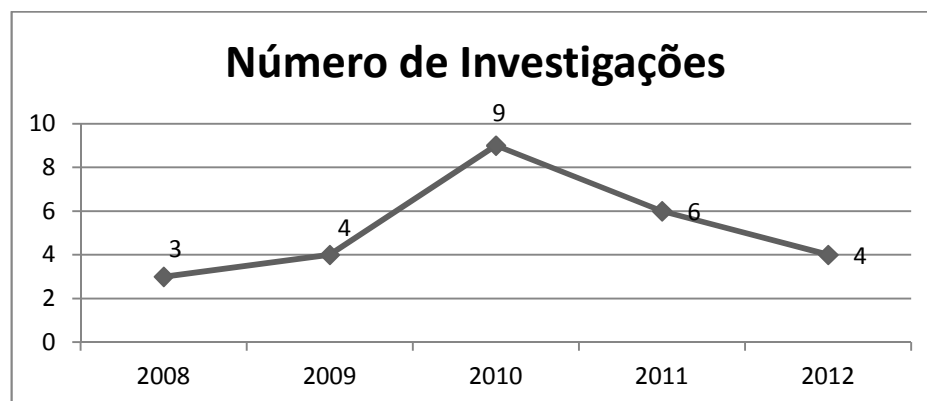
<sup>103</sup> Para cada estudo analisado foi realizada uma Ficha de Leitura (cf. Anexo I), que nos permitiu recolher informação importante nas investigações consultadas e compará-la, numa fase posterior, com as restantes investigações.

**Quadro 14**  
*Trabalhos Científicos (2008-2012)*

Instituições de Ensino Superior	Trabalhos Científicos realizados no âmbito de Mestrados e Doutoramentos
Universidade de Aveiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MESSIAS, J. S. (2008). <i>Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro.</li> <li>• CARDOSO, A. (2012). <i>Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro*.</li> <li>• RODRIGUES, A. (2012). <i>A importância do medo na avaliação de desempenho dos docentes</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro.</li> <li>• GONÇALVES, M. (2012). <i>Conceções de professores sobre avaliação do desempenho docente</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro.</li> </ul>
Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Educação e Psicologia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SOARES, M. A. (2010). <i>Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e perceção dos alunos</i>. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.</li> </ul>
Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MARTINS, M. A. (2009). <i>Porque os professores também sentem!</i>. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</li> <li>• MOTA, V. A. (2009). <i>O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e perceções dos agentes avaliativos</i>. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</li> <li>• NEVES, E. F. (2010). <i>Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente contributos para o desenvolvimento profissional</i>. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</li> <li>• TARRINHA, A. J. (2010). <i>Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente</i>. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.</li> <li>• COELHO, A. C. (2011). <i>Avaliação do Desempenho Docente- A realidade no 1.º Ciclo</i>. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</li> </ul>
Universidade de Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LOURENÇO, D. A. (2008). <i>A avaliação do desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação</i>. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.</li> <li>• CAEIRO, R. M. (2010). <i>Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho</i>. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.</li> <li>• CHAGAS, C. M. (2010). <i>A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária</i>. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.</li> <li>• COUTO, L. F. (2010). <i>Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspetiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009</i>. Lisboa: Universidade de Lisboa.</li> <li>• BOTO, A. P. (2011). <i>Entre os problemas públicos e a agenda política - O papel dos opinion makers em torno do Novo Modelo de Avaliação de Desempenho Docente (2007-2009)</i>. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.</li> <li>• GOMES, M. C. (2010). <i>Avaliação do desempenho docente – objetivos e controvérsias</i>. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.</li> </ul>
Universidade do Minho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RIBEIRO, C. M. (2008). <i>A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre conceções e práticas</i>. Braga: Universidade do Minho.</li> <li>• FIGUEIREDO, L.M. (2009). <i>A avaliação de desempenho docente - Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial</i>. Braga: Universidade do Minho.</li> <li>• TEIXEIRA, A. E. (2010). <i>A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais: Da prescrição às práticas</i>. Minho: Universidade do Minho, Instituto da Educação.</li> <li>• AGUIAR, J. L. (2011). <i>O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e professores</i>. Braga: Universidade do Minho*.</li> <li>• ARAÚJO, P. C. (2011). <i>Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliados</i>. Braga: Universidade do Minho.</li> <li>• CARVALHO, E. M. (2011). <i>Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente. Estudo Exploratório</i>. Braga: Universidade do Minho.</li> <li>• RAMALHO, H. M. (2012). <i>Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa</i>. Braga: Universidade do Minho*.</li> </ul>
Universidade do Porto (Faculdade de Desporto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ BORGES, N. N. (2009). <i>Avaliação de desempenho docente: A perspetiva de professores de educação física</i>. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.</li> </ul>
Universidade Aberta	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ VILAS BOAS, S. G. (2010). <i>Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação dos professores: Estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico</i>. Lisboa: Universidade Aberta.</li> </ul>
Instituto Superior de Educação e Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CARNEIRO, M. J. (2011). <i>Avaliação de desempenho e clima de escola</i>. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET).</li> </ul>

\* Teses de Doutoramento

Do conjunto das vinte e seis investigações realizadas, procurou-se catalogar a sua distribuição ao longo do período em análise, conforme se apresenta no Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Distribuição das Investigações sobre a Avaliação do Desempenho Docente (2008-2012)

Pela observação do Gráfico 1 constata-se que em 2008, a produção de trabalhos de investigação sobre a ADD é parca, havendo uma tendência de crescimento significativa até 2010, onde são encontradas 9 referências, ou seja, mais do dobro de investigações por comparação a 2008, sugerindo uma crescente preocupação na compreensão do processo de ADD implementado. Há, no entanto, um decréscimo deste valor nos anos 2011 e 2012, que nos parece devido à falta de atualização dos Repositórios das Universidades com a celeridade desejável e que urge compreender.

### 3.6.1. Temáticas e Problemáticas Abordadas

Atendendo ao *corpus* de investigações encontradas, é possível verificar que a ADD é equacionada a partir de um conjunto diversificado de problemáticas e dimensões. Pode-se, desta forma, equacionar três eixos principais: (i) a avaliação estrutural e processual: lógica (s) do processo de avaliação, (ii) a avaliação enquanto fator de desenvolvimento profissional e (iii) a avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação.

No âmbito da **avaliação estrutural e processual**, está patente, nestas investigações, uma preocupação no sentido de se compreender, a(s) lógica(s) do processo de avaliação, de como deverá ser concebido, estruturado e implementado o modelo de ADD. De entre estas preocupações, há investigações que abordam conceções relacionadas com a autoavaliação do professor, como as dissertações de Ribeiro (2008), Neves (2010) e Carvalho (2011),

com determinadas áreas particulares da educação, como seja a implementação do processo com professores de Educação Física (Borges, 2009) e com docentes do Ensino Especial (Figueiredo, 2009), com os fatores de eficácia docente (Soares, 2010), bem como com a estruturação e implementação do modelo de ADD, ao nível dos objetivos, finalidades, pertinência, problemáticas, consequências, contextos, estratégias e formação, que fazem parte do conhecimento dos professores (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Boto, 2011; Cardoso, 2012; Chagas, 2010; Coelho, 2011; Couto, 2010; Gonçalves, 2012; Gomes, 2010; Mota, 2009; Ramalho, 2012; Rodrigues, 2012; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010). Outras ainda se preocuparam em realizar um estudo comparativo dos modelos de Avaliação do Desempenho Docente implementados em Inglaterra, França e Portugal (Vilas Boas, 2010).

Relativamente à avaliação enquanto fator de **desenvolvimento profissional**, pode-se referir que a maioria das investigações consideradas sublinha este enfoque da ADD, com maior ênfase nos trabalhos de Lourenço (2008), que aborda as necessidades de formação percebidas pelos professores; de Figueiredo (2009), que pretende relacionar a ADD com o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Especial; de Mota (2009), cuja finalidade de estudo foi analisar em que medida a ação de formação promovida pelo Ministério da Educação e pela Direção de Gestão de Recursos Humanos da Educação contribuiu para uma melhor compreensão e implementação do modelo de ADD; e ainda o estudo de Soares (2010), que procurou identificar fatores determinantes que se pudessem constituir como fatores-chave no desenvolvimento dos professores e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Também o estudo de Carvalho (2011) procurou conhecer as conceções dos docentes sobre a autoavaliação enquanto procedimento de desenvolvimento dos professores.

Dentro dos trabalhos que se configuram neste eixo, destacam-se, igualmente, os trabalhos de Martins (2009) e de Caeiro (2010), cujo enfoque alberga uma dimensão emocional da ADD, nomeadamente, os níveis de *stress* ocupacional e as emoções e sentimentos face às reformas educativas, respetivamente, e o estudo de Rodrigues (2012), que se focaliza numa temática pouco estudada e que nos remete para o medo dos professores relativamente à ADD. Ainda dentro deste prisma de análise, sublinhamos o trabalho de Carneiro (2011) que procurou analisar o impacte da ADD no clima social da escola.

Apenas dois dos trabalhos considerados se enquadram na avaliação subordinada a uma ótica de supervisão (Messias, 2008; Tarrinha, 2010), cujo objetivo essencial foi, para além de procurar caracterizar as conceções dos professores sobre a ADD, identificar o contributo da supervisão na ADD e no processo de observação de aulas. O Quadro 15 apresenta o resumo sobre este assunto.

### Quadro 15

#### *Resumo das Temáticas Evidenciadas nas Investigações Consultadas*

<b>Temática</b>	<b>Focus</b>	<b>Teses e Dissertações</b>
<b>Avaliação estrutural e processual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoavaliação</li> </ul>	Neves (2010) Ribeiro (2008) Carvalho (2011)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Áreas particulares:</li> <li>▪ Educação física</li> <li>▪ Ensino especial</li> </ul>	Borges (2009) Figueiredo (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores de eficácia</li> </ul>	Soares (2010)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de implementação do sistema de ADD</li> </ul>	Aguiar (2011) Araújo (2011) Boto (2011) Cardoso (2012) Chagas (2010) Coelho (2011) Couto (2010) Gomes (2010) Gonçalves (2012) Mota (2009) Ramalho (2012) Tarrinha (2010) Teixeira (2010)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo comparativo dos modelos de ADD na Europa</li> </ul>	Vilas Boas (2010)
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessidades de formação percebidas</li> </ul>	Lourenço (2008)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino Especial e necessidades de formação</li> </ul>	Figueiredo (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacte da formação promovida pelo ME e DGRHE</li> </ul>	Mota (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores chave do desenvolvimento do professor</li> </ul>	Soares (2010)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoções</li> <li>• <i>Stress</i> ocupacional</li> <li>• Medo</li> </ul>	Caeiro (2010) Martins (2009) Rodrigues (2012)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima de escola</li> </ul>	Carneiro (2011)
<b>Avaliação numa ótica de supervisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação de aulas</li> </ul>	Messias (2008) Tarrinha (2010)

### 3.6.2. Metodologias e Níveis de Análise

De seguida, procedeu-se à leitura dos trabalhos e posterior elaboração de um quadro esquemático, tendo em conta as seguintes categorias de análise: (1) autor; (2) temática; (3) nível de análise; (4) participantes; (5) metodologia e (6) data.



**Quadro 16**  
*Quadro Esquemático*

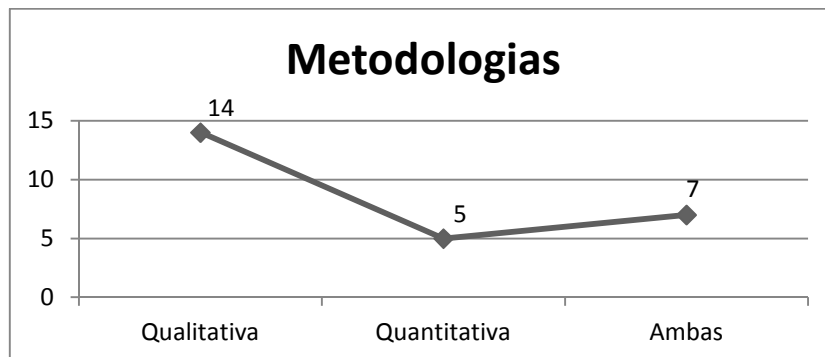
AUTOR	TEMÁTICA	NÍVEL DE ANÁLISE	PARTICIPANTES	METODOLOGIA	DATA
LOURENÇO	ADD e Formação	Identificar Necessidades e Conceções	6 Professores titulares (coordenadores do departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico) de 6 Agrupamentos de Escolas de um Concelho do Distrito de Setúbal	Natureza qualitativa, estudo de caso (exploratório e descritivo), através de uma entrevista semidiretiva	2008
MESSIAS	ADD e Supervisão	Conhecer Conceções e Desenvolvimento Profissional	277 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Viseu	Carácter exploratório, quantitativo (inquérito por questionário)	2008
RIBEIRO	ADD e Autoavaliação	Conhecer Conceções e práticas	5 Entrevistas exploratórias a docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo e Inquérito a 150 docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo (total de 3 agrupamentos de escolas de Paços de Ferreira)	Natureza quantitativa (através do inquérito por questionário) e qualitativa (numa fase exploratória, através de entrevistas exploratórias semidiretivas)	2008
BORGES	ADD em Educação Física	Compreender Perspetivas e Atitudes	10 Professores Educação Física Titulares com funções de avaliação quer de Escolas Básicas quer Secundárias	Natureza qualitativa (entrevista semiestruturada)	2009
FIGUEIREDO	ADD no Ensino Especial	Conhecer Processo de ADD e Implementação	10 Professores do EE do Agrupamento de Escolas de Vila Real	Natureza qualitativa, estudo de caso (entrevista semiestruturada)	2009
MOTA	ADD e Formação/Perceções	Perceções e Perspetivas	1Avaliado, 1Avaliador, 1Órgão de Gestão, 1Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Santarém	Natureza qualitativa, estudo de caso (entrevista semiestruturada)	2009
MARTINS	ADD, Emoções e Sentimentos	Relacionar ADD com Emoções e Sentimentos	- 1 Professor titular e avaliador; - 1 Professor do Quadro de Zona Pedagógica; - 2 Professores do Quadro Escola	Natureza qualitativa, exploratória (entrevista semiestruturada)	2009
CAEIRO	ADD e Stress Ocupacional	Avaliar relação entre Stress e ADD	44 Professores do 3º Ciclo de 2 Escolas do concelho de Vila Franca de Xira	Natureza quantitativa e qualitativa (administração de escala)	2010
CHAGAS	ADD e Educação	Representações Sociais	100 professores do ensino secundário da Escola Secundária.	Estudo de caso, pesquisa documental e Inquérito por questionário	2010
COUTO	ADD e Implementação	Perspetivas	8 Professores em fim de carreira 7 professores contratados, 7 professores que pediram aulas assistidas de uma Escola do 2º e 3º Ciclos	Natureza qualitativa, estudo de caso (observação naturalista com características etnográficas, de tipo exploratório e descritivo)	2010
GOMES	Potencialidades e limitações do modelo de ADD	Opiniões	9 professores do ensino secundário	Natureza qualitativa, estudo de caso	2010
NEVES	ADD e Autoavaliação	Reflexão sobre a Autoavaliação e Desenvolvimento	27 Professores	Natureza quantitativa e qualitativa (administração de uma escala)	2010
SOARES	ADD e Eficácia Docente	Perceções dos Professores e Alunos	Ling. Portuguesa – 4; Matemática – 4; Físico-química–3; Biologia - 4 Inquéritos a 262 alunos do Ensino Secundário	Natureza qualitativa, estudo de caso	2010
TARRINHA	ADD e Hetero-Observação	Perceções	85 Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico afetos aos Centros de Formação de Professores da Região Centro	Natureza qualitativa e quantitativa	2010
TEIXEIRA	ADD e Objetivos Individuais	Perspetivas/Opiniões e Necessidades	527 Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário de 27 Escolas Públicas do Distrito de Viana do Castelo	Natureza quantitativa, do tipo descritivo e comparativo-causal	2010
VILAS BOAS	Educação, avaliação de professores, modelos, estudos comparativos	Opiniões, conceções	Entrevistas a 5 Diretores portugueses e 10 Professores Franceses	Estudo qualitativo, comparativo entre modelos de Avaliação do Desempenho Docente implementados em Inglaterra, França e Portugal. Estudo qualitativo	2010

**Quadro 16 (cont.)***Quadro Esquemático*

<b>AGUIAR</b>	Avaliação desempenho, professores	Opiniões	18 professores de duas escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, do distrito do Porto	Estudo de caso, método qualitativo (entrevistas semiestruturadas)	<b>2011</b>
<b>ARAÚJO</b>	Avaliação do desempenho docente; professores avaliadores; padrões de desempenho; perceções	Perceções/opinião dos professores	174 professores avaliadores de escolas dos Distritos do Porto e Braga.	Estudo Exploratório Inquérito por questionário (perguntas abertas e fechadas)	<b>2011</b>
<b>BOTO</b>	Espaço público Avaliação do desempenho docente Opinion makers Conflitos sociais Discurso Media	Opiniões	156 artigos selecionados	Método Qualitativo Meta-análise	<b>2011</b>
<b>CARNEIRO</b>	Professores; Docência; Avaliação de Desempenho; Clima de Escola	Conceções/opiniões	731 Docentes da educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário	Método Quantitativo Inquérito por questionário (Questões Fechadas)	<b>2011</b>
<b>CARVALHO</b>	Autoavaliação e desenvolvimento profissional	Conceções	120 docentes	Estudo de Caso; Método Qualitativo e Quantitativo	<b>2011</b>
<b>COELHO</b>	Supervisão Pedagógica Autorregulação Desenvolvimento profissional 1º Ciclo do Ensino Básico Avaliação do Desempenho Docente	Opiniões	8 docentes do 1.º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa	Estudo descrito-interpretativo de carácter exploratório Entrevistas semiestruturadas	<b>2011</b>
<b>CARDOSO</b>	Avaliação, professores, educação	Opiniões	Docentes de um Agrupamento - 58 inquéritos questionário - 14 Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário e documentos institucionais Estudo de Caso	<b>2012</b>
<b>GONÇALVES</b>	Conhecimento da ADD numa escola do ensino particular e cooperativo	Conceções	30 professores do ensino particular e cooperativo	Estudo exploratório Qualitativo e Quantitativo	<b>2012</b>
<b>RAMALHO</b>	Escola, professores e avaliação de desempenho docente	Representações; narrativas e discursos; conceções, sentidos e significados	87 Professores	Entrevistas semiestruturadas e Inquérito por questionário	<b>2012</b>
<b>RODRIGUES</b>	Importância do medo na ADD	Identificar medos existentes	20 professores do agrupamento	Metodologia qualitativa; estudo de caso	<b>2012</b>

Verifica-se que as metodologias consideradas são diversas. A maioria dos estudos enfoca-se nas “representações”, “opiniões”, “perspetivas”, “conceções” e “necessidades” dos professores, de modo a compreender como estes vivem, pensam e sentem a ADD.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição do tipo de metodologias utilizada nas investigações analisadas.



**Gráfico 2.** Distribuição das Metodologias Utilizadas nas Investigações

Da análise deste gráfico, depreende-se que o recurso a metodologias de natureza qualitativa toma expressão. De facto, estas metodologias permitem recolher, de forma mais aprofundada, determinadas questões sobre a ADD, contribuindo para uma melhor compreensão das representações dos professores. Os instrumentos de maior utilização foram a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário.

As diversas investigações consideradas utilizaram amostras de professores, sendo de ressaltar o estudo de Soares (2010), no qual participaram também os alunos. O enfoque das investigações é, maioritariamente, o ensino básico (Aguiar, 2011; Cardoso, 2012; Carneiro, 2011; Carvalho, 2011; Neves, 2010; Ramalho, 2012; Tarrinha, 2010), havendo alguns trabalhos focalizados no ensino secundário (Borges, 2009; Carneiro, 2011; Chagas, 2010; Gomes, 2010; Gonçalves, 2012; Rodrigues, 2012; Soares, 2010; Teixeira, 2010) e 1º Ciclo ou Pré-escolar (Coelho, 2011; Ribeiro, 2008). O tamanho das amostras variou entre 4 professores participantes (Mota, 2009; Martins, 2009) a um número máximo de 731 professores (Carneiro, 2011).

### **3.6.3. O que mostra a Investigação: Tensões e Desafios da Avaliação do Desempenho Docente**

Analisando os resultados das diversas investigações apresentadas no que diz respeito ao modelo atual de ADD, constatamos que a forma como se encontra formulado e implementado tem suscitado interpretações variadas por parte dos avaliadores e dos

avaliados e, conseqüentemente, tensões de diversa natureza que acarretam conseqüências ao nível da adesão e das dificuldades que são encontradas, tal como assinala Borges (2009). Trata-se, na perspectiva de Boto (2011), de um processo “agressivo, insensato, injusto e desumanizador, sendo que a transparência, objetividade e sustentação científica, são características assinaladas pela ausência ou pela deficiente presença no modelo” (p. 123).

Não obstante e apesar da sua complexidade (Figueiredo, 2009), é sublinhado que o sistema de ADD é inevitável, já que é necessário avaliar e mudar (Lourenço, 2008; Mota, 2009; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010). Araújo (2011) refere que a avaliação é um meio importante para “entender e melhorar o desempenho dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. A reflexão sobre as práticas está intimamente ligada à melhoria” (p. 65).

Aponta-se, assim, a necessidade de fazer algumas alterações ao modelo atual de ADD. Na verdade, as investigações mostraram que se trata de um modelo que, com frequência, caiu no formalismo burocrático, no controlo do acesso à progressão na carreira ou subida de escalão (Coelho, 2011; Teixeira, 2010), ao que acresce a complexa função de avaliação dos pares, limitadora e condicionadora de todo o processo (Mota, 2008). Os professores, tal como assinala Cardoso (2012),

“defrontaram-se com uma avaliação substancialmente diferente daquela que estavam tradicionalmente socializados, com a participação dos pares no processo avaliativo e com o facto de a sua progressão na carreira estar condicionada pela existência de quotas, impedindo a um número considerável de professores o acesso ao topo da carreira. Desta forma, a contenda não se centrou no processo de avaliação em si, mas nas conseqüências que passou a ter na carreira e na profissão dos docentes” (p. 299).

Os principais resultados dos estudos consultados são apresentados no Quadro 17, em função de aspetos como: o modelo e o processo de ADD; o trabalho burocrático; a autoavaliação e desenvolvimento profissional; as interações entre avaliados e avaliadores; os instrumentos de registo; quem deve avaliar; supervisão e observação de aulas e as competências/formação dos avaliadores, aspetos que a seguir se referenciam:

### **a) O modelo e o processo de ADD**

O atual modelo é visto como um modelo que se encontra orientado para o controlo e prestação de contas, não permitindo o desenvolvimento profissional (Figueiredo, 2009), nem reforçando a autonomia do professor. Na perspetiva de Aguiar (2011), é um ritual sem efeitos na melhoria das práticas e nos processos de mudança na escola. É ainda considerado como inevitável a existência da ADD, já que é necessário avaliar para mudar (Lourenço, 2008; Mota, 2009; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010), embora seja um processo complexo (Figueiredo, 2009). Contudo, é apontado como uma formalidade burocrática que controla o acesso à progressão na carreira ou subida de escalão (Coelho, 2011; Teixeira, 2010). A ADD não reforça a autonomia do professor, não se constitui como um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos e não tem efeitos na melhoria das práticas dos professores e nos processos de mudança na escola (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Teixeira, 2010).

A implementação de um modelo de ADD é importante como um meio de desenvolvimento e de melhoria da ação educativa, bem como de progressão na carreira (Vilas Boas, 2010); no entanto o sistema adotado foi apontado como sendo agressivo, insensato, injusto e desumanizador. Um número significativo dos docentes discorda do referido modelo, pois são “modelos que muitas vezes são importados e que não se adaptam à realidade das escolas Portuguesas” (Cardoso, 2012).

### **b) Trabalho burocrático**

No que tange ao aspeto *burocrático*, o acréscimo de trabalho que aportou às escolas e professores é referido como comprometedor, com implicações nas outras funções do professor, nomeadamente o tempo com os alunos (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Chagas, 2010; Gomes, 2010; Martins, 2009). A excessiva burocratização associada ao processo em matéria de procedimentos (Cardoso, 2012), trouxe dificuldades, por exemplo, ao nível da operacionalização dos instrumentos (Lourenço, 2008). Na verdade e tal como refere Ramalho (2012), o sistema em questão aparece não só como "burocrático", mas também como "burocratizante da ação docente", o que leva a ação dos mesmos a depender apenas daquilo que lhes é exigido por lei, de forma a se precaverem de possíveis "inconformidades" (p.513).

### **c) Autoavaliação e desenvolvimento profissional**

Apesar de os docentes concordarem com a autoavaliação numa lógica de desenvolvimento e de responsabilização profissional inerente às funções que desempenham e sem qualquer caráter de imposição, denotou-se uma tendência para a autoavaliação ser realizada apenas nos momentos definidos pela lei (Ribeiro, 2008; Chagas, 2010; Carvalho, 2011).

Esperava-se que o sistema de ADD aportasse uma melhoria nas práticas letivas; no entanto, isso não aconteceu e nem sequer proporcionou uma maior reflexão sobre as mesmas (Cardoso, 2012). A autoavaliação é tida como o método de avaliação com mais aspetos positivos, embora não esteja isento de limitações, necessitando alguns aperfeiçoamentos para que se possa tornar num método mais rigoroso. Na perspetiva de Aguiar (2011, p. 570), com a autoavaliação, o professor tem a

“possibilidade de refletir sobre o que fez, podendo concluir se executou as suas tarefas bem ou mal, permitindo identificar os seus pontos fortes e fracos, bem como colmatar certas lacunas que possam existir, contribuindo, assim, para a melhoria das suas práticas, bem como para um maior crescimento profissional” (p. 570).

### **d) Quem deve avaliar?**

Os resultados das investigações mostram ainda que não há unanimidade sobre quem deve ser o avaliador (Aguiar, 2011; Lourenço, 2008; Teixeira, 2010). De acordo com Carneiro (2011) e Gomes (2010), uma maioria relativa de docentes é de opinião que os avaliadores deveriam ser exteriores à escola, sendo a constituição de equipas que integrem docentes da escola e exteriores à escola a modalidade que merece o segundo lugar nas preferências dos docentes.

Também Cardoso (2012) diz que há um número significativo de inquiridos que considera que a ADD deve ser realizada por agentes externos, podendo ser docentes do ensino superior com formação em avaliação. O não reconhecimento pelos pares de uma hierarquia superior nos avaliadores propicia um clima de mal-estar no decorrer do processo.

Verifica-se, no entanto, que os professores discordam totalmente que os alunos ou os encarregados de educação participem na sua avaliação (Messias, 2008; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010).

#### **e) Interações entre avaliados e avaliadores**

As investigações revisitadas mostram também que as interações entre avaliadores e avaliados apontam maioritariamente para um sentido negativo (Figueiredo, 2009), fomentando a competição entre colegas (pela existência de quotas), prejudicando a partilha de experiências e de conhecimentos, pois a avaliação realizada pelos pares faz com que cada qual tenha a tendência para trabalhar para os seus próprios resultados, incitando a individualidade (Aguiar, 2011; Coelho, 2011; Lourenço, 2008), não promovendo desta forma o trabalho colaborativo, a reflexão partilhada que conduza o desenvolvimento profissional.

Por conseguinte, emerge um campo de tensões e de conflitos porque o trabalho de avaliação e supervisão entre pares é visto como algo difícil e penoso de ser realizado (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Mota, 2009; Teixeira, 2010). Assim como Figueiredo (2009, p. 174) aduz, o novo modelo de ADD, “para além de ter criado um ambiente de instabilidade e contestação, parece potenciar, segundo os dados obtidos, o aumento do individualismo dos professores, com a conseqüente redução da colaboração *inter pares* por via da competição na evolução na carreira (...)”.

#### **f) Os instrumentos de registo**

Os entrevistados no estudo de Cardoso (2012) consideraram que os instrumentos de registo utilizados constituíram a maior dificuldade no processo de ADD. Para além de a construção ter sido laboriosa, a definição dos itens a avaliar e o peso dado a cada um para a atribuição final das menções constituíram o centro das dificuldades apresentadas. Outros autores (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Tarrinha, 2010) afirmam que a não participação dos professores na implementação do modelo de ADD e na conceção dos instrumentos de avaliação despoletou sentimentos de desvalorização e de desrespeito, já que as funções de avaliador foram impostas.

Também no estudo de Figueiredo (2009, p. 173) se constatou que os professores consideram os instrumentos adotados como “inadequados a uma correta avaliação do seu desempenho. As grelhas de registo foram entendidas como demasiado complexas, extensas e de difícil preenchimento tanto pelos avaliados como pelos avaliadores”.

A elaboração dos objetivos individuais, do portefólio, da autoavaliação e observação de aulas conduzem a um processo de avaliação subjetivo (Aguilar, 2011; Gomes, 2010), sendo que, na perspetiva de Aguiar (2011), “alguns destes documentos elaborados pelo próprio professor, podem conter dados que não correspondem completamente à verdade e não traduzir, de facto, o real trabalho do professor” (p. 568)

#### **g) Supervisão e observação de aulas**

Não se verifica uma clara distinção entre o processo de *avaliação* e de *supervisão*, sendo que os diversos estudos assinalam indicadores que mostram que os professores participantes não limitam esses dois campos de ação (Lourenço, 2008; Tarrinha, 2010).

A observação de aulas é tida como importante na maioria dos estudos, porque constituiu uma forma de verificar a conformidade entre o que foi planificado e o que foi verdadeiramente efetuado (Cardoso, 2012). No entanto, a observação de aulas não aportou, na maioria das investigações realizadas, grande impacto nas práticas dos professores. Conforme aduz Chagas (2010, p. 116), houve apenas alguns professores que admitiram ter “alterado as suas rotinas após a aplicação deste dispositivo de avaliação de desempenho.”

No entanto, Tarrinha (2010) considera que a supervisão do ensino em contexto de sala de aula, no âmbito da ADD, realizada por observadores com qualificação especializada, internos ou externos à escola, afigura-se como uma estratégia que

“poderá contribuir eficazmente para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores. No entanto, esta função assume uma componente técnica e uma componente ética, pelo que a avaliação do ensino dos professores dependerá sempre de quem a faz, como a faz, com que competências, instrumentos e estratégias, e, sobretudo, para que a faz, com que objetivos” (p. 74).

Por outro lado, Figueiredo (2009) assinala que ser avaliado por referência a duas ou três aulas antecipadamente agendadas poderá acarretar “a deturpação dos resultados da avaliação porque este factor pode criar condições que provoquem nos docentes a intenção de investir mais nessas aulas em função da percepção do seu peso em todo o contexto da avaliação” (p. 163), acrescentando este autor que os professores



“entenderam a observação de aulas, prevista nos normativos de ADD, numa perspectiva similar à forma como a mesma se desenrola num processo de estágio profissional, não se fazendo notar a distinção existente entre a avaliação efectuada com propósitos certificativos e a avaliação de desempenho” (p. 173).

#### **h) Formação e competências dos avaliadores**

No que concerne à formação e competências dos avaliadores, os resultados dos diversos estudos revisitados mostram que os avaliadores devem ter uma formação específica para o fazer, tendo este constituído um grande constrangimento no processo de avaliação (Aguiar, 2011; Araújo; 2011; Boto, 2011; Cardoso, 2012; Coelho, 2011; Figueiredo, 2009; Lourenço, 2008; Martins, 2009; Messias, 2008)

Para Lourenço (2008, p. 68) os avaliadores devem ter

“conhecimentos acerca de práticas de observação de aulas; de dinâmicas de sala de aula; ter conhecimentos sobre avaliação; de pedagogia; de psicologia; de orientação pedagógica; ser uma pessoa consciente, reflexiva, justa, sensível, capaz de ser imparcial; capaz de conversar numa perspectiva de negociação” (...).

Esta questão levantou, em determinados contextos, sérias injustiças, já que o modelo implementado “permitia um docente licenciado avaliar mestres e docentes doutorados, pois a categoria de professor titular não exigia uma certificação superior a licenciatura” (Boto, 2011, p.123).

Também Chagas (2010) aduz que a atual avaliação de desempenho

“não promove o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, nem a divisão da carreira, é sinónimo de maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade, não constituindo a prova de acesso à categoria de professor titular, ou o sistema de quotas, testemunhos da competência dos professores” (p. 118).

Terminamos com a ideia de Couto (2010), quando diz que o modelo de ADD foi instituído no fogo cruzado entre a retórica da melhoria da qualidade e um dispositivo

pouco orientado para a gestão formativa do desempenho, entre a suposta ingenuidade autocrítica e a autoapresentação estratégica, num jogo de recompensas e sanções dependentes da avaliação e de uma avaliação conduzida por critérios e padrões de avaliação "que permanecem ocultos num nevoeiro que envolve todo o processo" (Couto, 2010), marcado por avanços e recuos sucessivos, num interminável oceano sem respostas.

Os constrangimentos sentidos são, de um modo geral, idênticos, independentemente das realidades analisadas, que corroboram a ideia veiculada por Day (1993, p. 97) ao afirmar que se vive nas escolas “um clima de mudança legislada” e não de “mudança negociada”, associada à falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores.

## Quadro 17

### Resultados de Alguns Estudos Portugueses Realizados entre 2008 e 2012

Modelo e processo de ADD	Trabalho burocrático	Autoavaliação e desenvolvimento profissional	Quem deve avaliar?
<p>A forma como o processo de ADD se encontra formulado e estruturado tem suscitado interpretações variadas por parte de avaliadores e avaliados, acarretando tensões de natureza diferente e resistências na adesão ao mesmo pelas dificuldades encontradas (Borges, 2009);</p> <p>O sistema de ADD é inevitável, já que é necessário avaliar e mudar (Lourenço, 2008; Mota, 2009; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010); contudo é um processo complexo (Figueiredo, 2009);</p> <p>O modelo de ADD é um modelo com mera formalidade burocrática que controla o acesso à progressão na carreira ou subida de escalão (Coelho, 2011; Teixeira, 2010);</p> <p>É um modelo que se encontra orientado para o controlo e prestação de contas, acarretando consequências ao nível da progressão na carreira e não permitindo o desenvolvimento profissional (Aguiar, 2011; Figueiredo, 2009);</p> <p>A ADD não reforça a autonomia do professor e não se constitui como um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos. A ADD, não é mais do que um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores e nos processos de mudança na escola (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Teixeira, 2010);</p> <p>Agressivo, insensato, injusto e desumanizador, são exemplos dos adjetivos mais associados ao modelo adotado. A transparência, objetividade e sustentação científica, são características assinaladas pela ausência ou pela deficiente presença no modelo (Boto, 2011);</p> <p>É um processo que implica a leitura e análise de legislação, a construção de instrumentos de avaliação, o diálogo entre os diferentes intervenientes, numa ação que deverá ter a participação e envolvimento de todos os professores (Cardoso, 2012).</p>	<p>Há um acréscimo de trabalho burocrático (Mota, 2008), associado ao processo de implementação da ADD, nomeadamente, em matéria de procedimentos e na operacionalização das fichas de registo de avaliação (Lourenço, 2008);</p> <p>Os professores são levados a centrar o seu trabalho em papéis de natureza burocrática, preenchimento dos instrumentos de registo, gastando tempo demasiado para atividades relacionadas com a preparação de aulas e materiais, comprometendo o rendimento dos seus alunos (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Chagas, 2010; Gomes, 2010);</p> <p>Há um comprometimento do trabalho do professor com os seus alunos (Aguiar, 2011; Martins, 2009).;</p> <p>O excesso de burocracia foi também um fator negativo apontado pelos inquiridos. Existiu uma pressão burocrática bastante forte, assim como as frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes (Cardoso, 2012);</p> <p>As políticas e práticas de Avaliação do Desempenho Docente definidas pelo Ministério da Educação traduzem, claramente, uma intenção de controlar, a partir do centro, o trabalho dos professores e educadores. (Ramalho, 2012).</p>	<p>Apesar dos docentes concordarem com a autoavaliação numa lógica de desenvolvimento e de responsabilização profissional inerente às funções que desempenham e sem qualquer caráter de imposição, denotou-se uma tendência para a autoavaliação apenas nos momentos definidos pela lei (Ribeiro, 2008);</p> <p>Com a autoavaliação, o professor tem a possibilidade de refletir sobre o que fez, podendo concluir se executou as suas tarefas bem ou mal, permitindo identificar os seus pontos fortes e fracos, bem como colmatar certas lacunas que possam existir, contribuindo para a melhoria das suas práticas, bem como para um maior crescimento profissional (Aguiar, 2011);</p> <p>Os professores percecionam que autoavaliação, enquanto prática sistemática, possibilita através da reflexão e do autoconhecimento que os docentes efetuem as transformações e melhorias desejadas (Carvalho, 2011);</p> <p>O sistema de ADD leva a uma individualização do trabalho e a uma degradação do clima de escola, promovendo a desconfiança. A ADD reduzida à dimensão individual do professor não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade, nem articulação com a formação necessária ao desenvolvimento, conforme previsto (Gomes, 2010);</p> <p>Reina uma certa desconfiança relativamente aos benefícios que a ADD poderá propiciar em termos de desempenho profissional (Carvalho, 2011);</p> <p>Este modelo não promoveu nem a melhoria das práticas letivas, nem uma maior reflexão sobre as mesmas (Cardoso, 2012);</p> <p>Verificamos que os professores estão angustiados com as suas carreiras. Porém, é possível concluir que o trabalho desenvolvido com os seus alunos tem prioridade e é desempenhado com competência e profissionalismo (Rodrigues, 2012).</p>	<p>Não há unanimidade sobre quem deve avaliar (Aguiar, 2011; Lourenço, 2008; Teixeira, 2010).</p> <p>Uma maioria relativa dos docentes é de opinião que os avaliadores deveriam ser exteriores à escola, sendo a constituição de equipas que integrem docentes da escola e exteriores à escola a modalidade que merece o segundo lugar nas preferências dos docentes (Carneiro, 2011; Gomes, 2010).</p> <p>A avaliação deve ser realizada por agentes externos à escola. Podem ser docentes do ensino superior com formação em avaliação e não devem revelar o dia em que procederão à observação de aulas.(Cardoso, 2012);</p> <p>Um número significativo de inquiridos (48,2%) considera que os docentes deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola (Cardoso, 2012);</p> <p>As aulas assistidas são um instrumento avaliativo profundamente contestado, sendo uma das vias que, mais veementemente, introduz a crítica ao sistema de avaliação, dado que tais aulas surgem como um mero artificialismo que é instrumentalizado por alguns docentes enquanto oportunidade para promoverem perceções generalizadas do seu desempenho profissional que não correspondem à realidade do dia-a-dia (Ramalho, 2012);</p> <p>Revelaram uma grande controvérsia na aceitação do aluno, enquanto avaliador (Gonçalves, 2012).</p> <p>Os professores preferem avaliadores internos e não externos pois, como referem, estes não conhecem nem são sensíveis ao contexto (Rodrigues, 2012).</p>

Interações entre avaliador e avaliado	Instrumentos de registo	Supervisão e Observação de aulas	Competências e formação dos avaliadores
<p>A avaliação realizada pelos pares está segmenta em dois sentidos distintos nos professores: um sentido positivo e um sentido negativo (Figueiredo, 2009);</p> <p>Este modelo de ADD fomenta a competição entre colegas (pela existência de quotas), prejudicando a partilha de experiências e de conhecimentos, pois cada qual terá a tendência para trabalhar para os seus próprios resultados, incitando a individualidade (Aguiar, 2011; Coelho, 2011);</p> <p>Surgem tensões e conflitos entre os professores porque o trabalho entre pares é visto como algo extremamente difícil e penoso de se realizar (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Mota, 2009);</p> <p>A avaliação dos pares aporta problemas ao nível da fiabilidade da avaliação e um comprometimento das relações espontâneas naturais entre colegas, prejudicando o clima relacional entre eles (Lourenço, 2008);</p> <p>A avaliação de pares prejudica, tremendamente, o trabalho colaborativo, não aportando melhorias no processo de autoavaliação (Aguiar, 2011; Coelho, 2011; Teixeira, 2010);</p> <p>Falta de transparência no processo, nomeadamente na não divulgação das notas atribuídas aos docentes (Cardoso, 2012);</p> <p>A parte das relações entre pares foi onde efetivamente sentiram maiores dificuldades devido aos conflitos gerados nas relações. (Cardoso, 2012).</p>	<p>A não participação dos professores na implementação do modelo de ADD e na conceção dos instrumentos de avaliação despoletou sentimentos de desvalorização e de desrespeito já que as funções de avaliador foram impostas (Araújo, 2011; Tarrinha, 2010);</p> <p>Os instrumentos utilizados não são vistos como rigoroso nem permitem uma equidade na avaliação, pois nem sempre traduzem as reais competências do professor (Aguiar, 2011; Araújo, 2011);</p> <p>A elaboração dos objetivos individuais, do portefólio, da autoavaliação e observação de aulas conduzem a um processo de avaliação subjetivo (Aguiar, 2011; Gomes, 2010);</p> <p>Alguns destes documentos elaborados pelo próprio professor, podem conter dados que não correspondem completamente à verdade e não traduzir, de facto, o real trabalho do professor. Estes documentos podem também extrapolar a realidade, ao serem construídos de uma forma demasiado positiva, quer pela sobrevalorização do trabalho, quer pela ausência de crítica (Aguiar, 2011);</p> <p>Os instrumentos utilizados constituíram a maior dificuldade no processo de ADD. Para além de a construção ter sido laboriosa, a definição dos itens a avaliar e o peso dado a cada um para a atribuição final das menções constituíram o centro das dificuldades apresentadas (Cardoso, 2012).</p>	<p>A observação de aulas aumenta a artificialidade do processo, pois não passam de um teatro e não possui qualquer impacto no desenvolvimento profissional do professor (Aguiar, 2011);</p> <p>É importante que as aulas observadas sejam encaradas como um contínuo que necessita de estar devidamente contextualizado e personalizado, não se resumindo apenas esta observação a duas aulas dispersas durante um ano letivo, uma vez que, se assim for, a possibilidade de identificar generalizações que sejam totalmente fiáveis revela-se como sendo muito reduzida (Aguiar, 2011);</p> <p>A observação de aulas é ainda tida como importante, porque constitui também uma forma de verificar a conformidade entre o que foi planificado e o que é verdadeiramente efetuado mas é insuficiente o número de aulas observadas e a previsibilidade das mesmas, o que permite enviaamentos neste procedimento, nomeadamente uma preparação destas aulas de forma diferente do habitual. (Cardoso, 2012);</p> <p>A falta de diálogo entre avaliados e os vários intervenientes do processo foi um dos pontos mais apontados, de forma crítica pelos docentes; a falta de transparência do processo ressaltou, também, de forma notória e a falta de feedback em todo o processo avaliativo (Gonçalves, 2012);</p> <p>As aulas assistidas são um instrumento avaliativo profundamente contestado, sendo uma das vias que, mais veementemente, introduz a crítica ao sistema de avaliação, dado que tais aulas surgem como um mero artificialismo que é instrumentalizado por alguns docentes enquanto oportunidade para promoverem perceções generalizadas do seu desempenho profissional que não correspondem à realidade do dia-a-dia (Ramalho, 2012).</p>	<p>Vivencia-se um ambiente de instabilidade e de contestação geral por parte dos professores, que se instaura em relação à questão das competências dos avaliadores (Aguiar, 2011; Figueiredo, 2009);</p> <p>Falta de formação adequada para avaliar e observar aulas (Araújo; 2011; Coelho, 2011; Lourenço, 2008);</p> <p>Falta de formação dos avaliadores e parco conhecimento dos normativos legais (Messias, 2008);</p> <p>O processo de ADD carece de uma vertente formativa adequada para a preparação dos avaliadores e avaliados (Martins, 2009);</p> <p>Permaneceram questões pendentes que, no nosso entender, não tiveram reflexo nas alterações introduzidas no 2º ciclo avaliativo, nomeadamente a questão dos relatores e respetiva formação, pois continuou a ser possível relatores licenciados, acompanharem mestres ou doutorados, sendo que um grande número daqueles não possuísse formação específica na área (Boto, 2011);</p> <p>A maioria dos inquiridos (57,1%) considera que o sistema de avaliação acarretou injustiças na avaliação dos docentes (Cardoso, 2012);</p> <p>A falta de preparação, designadamente, para avaliar os colegas foi uma das dificuldades apontadas para a operacionalização do processo (Cardoso, 2012);</p> <p>Independentemente da sua posição na carreira, os professores consideram importante ser avaliados por pessoas com formação (Rodrigues, 2012).</p>

## **Parte II - Estudo Empírico**

---



## Capítulo IV – Metodologia e Design da Investigação

*O desenho da investigação é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará e como as variáveis serão controladas. Naturalmente que a opção por este ou por aquele procedimento ou desenho, depende do problema em concreto e da situação dos conhecimentos à volta desse mesmo problema.*

(Vaz Freixo, 2010, p. 181)

Como constatámos nos capítulos anteriores, a avaliação de professores em Portugal, à semelhança de outros Países, tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos; daí ser importante tentarmos compreender essa complexidade, através das perceções e práticas dos professores sobre o processo de supervisão no contexto da ADD, o nosso objeto de estudo.

Em Portugal, a investigação desenvolvida sobre esta temática é ainda pouco significativa. Desde a implementação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, os trabalhos realizados no âmbito de provas académicas no seio das instituições públicas e privadas é escasso (como abordamos no capítulo anterior).

A importância do presente estudo recai no facto de, como aludido anteriormente, em Portugal, o estado da arte sobre a temática da ADD e os processos de SP neste contexto ser ainda incipiente, atendendo a que só a partir de 2008 se passou a falar de supervisão no processo de ADD, na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário, pelo que as mudanças recentes efetuadas em torno da ADD, o pouco conhecimento construído em torno desta problemática e a falta de uma cultura avaliativa (Roldão, 2003) são geradoras de mal-estar e conflitos entre os profissionais.

Assistimos, como já assinalado, à passagem de um processo de avaliação dos professores assente na autoavaliação para um sistema que engloba a participação de outros intervenientes, entre eles o Relator, com funções supervisivas e de observação de aulas. Neste contexto e tendo em conta alguns dos investigadores da área (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2009a, b; Sá-Chaves, 2000; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011), a SP permite aos docentes refletir e melhorar as suas práticas e o seu profissionalismo em diferentes momentos da sua atividade profissional. *Acontecerá o mesmo no momento de ADD ou será a presença do supervisor apenas pontual e de teor burocrático?*

No presente capítulo, apresentaremos a metodologia<sup>104</sup> e o *design* de investigação, que devem constituir-se como pontos de partida numa investigação (Natércio Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1999, Coutinho, 2011; Fortin, Côté, & Fillion, 2009). Através deles, procuraremos trilhar os passos que constituem uma investigação de carácter científico, i.e., marcada pela “sistematicidade” e pelo “rigor”, mas também com carácter pedagógico, ou seja, “adequada ao objecto de estudo”, tal como sugere Pacheco (1995, p. 9), ao referir-se à investigação educativa como um “processo sistemático, flexível e objecto de indagação” e que contribui para “explicar e compreender os fenómenos educativos”. É através da investigação que se refletem e problematizam os processos, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras.

Por conseguinte, apresentamos em seguida os objetivos, a natureza do estudo, os critérios que presidiram à escolha do Agrupamento, a sua caracterização, descrição dos instrumentos de recolha de dados, caracterização dos participantes do estudo, procedimentos de administração e tratamento dos dados.

#### **4.1. Objetivos do Estudo**

Tal como já referido na Introdução do presente trabalho, o principal objetivo do nosso estudo é compreender as práticas organizacionais e individuais criadas nas escolas face às alterações introduzidas no sistema da ADD, nomeadamente a introdução da SP. Procurar-se-á, em particular, compreender, as razões de resistência (ou não) das escolas e professores ao sistema e operacionalização da ADD e aferir se o processo de supervisão neste contexto é meramente burocrático ou se contribui para a melhoria efetiva das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A partir da reflexão acerca da temática do nosso estudo, bem como das questões que lhe serviram de orientação, foram elencados os seguintes objetivos:

- a) Conhecer as perceções dos docentes sobre os modos de implementação e desenvolvimento do atual<sup>105</sup> sistema de ADD num Agrupamento de escolas;
- b) Analisar o modo como avaliados e avaliadores encaram as diferentes fontes/componentes de avaliação, em especial a supervisão pedagógica no processo de ADD no Agrupamento;

---

<sup>104</sup> A escolha da metodologia constitui uma parte primordial no processo de investigação, é nessa fase que se “operacionaliza o estudo com vista a realizar a fase empírica” (Fortin et al., 2009, p. 207).

<sup>105</sup> Sistema de ADD implementado no segundo ciclo avaliativo (2009-2011).



- c) Conhecer as percepções que os docentes têm da hetero-observação, em sala de aula, estabelecida no atual sistema de ADD;
- d) Analisar as consequências – positivas e negativas - que possam advir da observação da prática letiva para o bom desempenho profissional e organizacional;
- e) Verificar se as práticas de supervisão na avaliação docente promovem uma cultura de colaboração e participação ou levam ao conflito entre os professores;
- f) Aferir quais as perspectivas dos docentes sobre a emergência de um novo modelo de avaliação: Avaliar o quê? Como avaliar? Quem avalia? Para que fim?

#### **4.2. Natureza do Estudo**

Optámos pela realização de um estudo de natureza mista, quantitativa e qualitativa, já que, no nosso caso, o recurso a cada uma destas abordagens de investigação separadamente aporta desvantagens que poderão ser ultrapassadas quando utilizadas em conjunto (Sierra Bravo, 1999).

Assim sendo, a investigação de natureza *quantitativa* pretende explicar, prever e controlar os fenómenos, procurando regularidades entre eles, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2007). Permite, no fundo, uma maior precisão e objetividade, bem como a comparação, a reprodução e a generalização para situações semelhantes. Afigura-se como um procedimento sistemático, na perspectiva de Vaz Freixo (2010), de recolha de dados observáveis e quantificáveis. Baseia-se em factos objetivos, acontecimentos e fenómenos que existem independentemente do investigador.

Apesar disso, a abordagem quantitativa compreende algumas limitações que se prendem com a ausência do papel do investigador e pelo facto de os efeitos sociais da investigação poderem ficar mascarados pela objetividade das técnicas que são utilizadas e pelo raciocínio matemático a que ela recorre (Fortin, 1999).

As abordagens quantitativas suportam-se de instrumentos de medida passíveis de serem quantificáveis, sendo que o *inquérito por questionário* se revela como um dos mais utilizados, pelo facto de permitir recolher dados em grande escala e possibilitar a generalização dos resultados, produzindo dados estatisticamente manipuláveis (Ghiglione & Matalon, 1997).

No sentido de se ultrapassarem algumas das limitações decorrentes do uso exclusivo deste tipo de abordagem, no presente estudo complementamos a recolha quantitativa dos dados com o recurso a uma abordagem *qualitativa*, que implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados. Um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000).

Janesick (2000) enfatiza as características fundamentais da investigação qualitativa, afirmando que esta requer que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Por sua vez, Serapioni (2000) assinala como característica dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do ator, a observação naturalista (não controlada), a subjetividade (perspetiva de *insider*), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu caráter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua não generalização.

Movidos pelo objetivo de se captarem perceções, opiniões, atitudes, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo inquirido (Quivy & Campenhoudt, 2008), pareceu-nos apropriado a utilização da técnica da *entrevista* como instrumento de recolha de informação, permitindo complementar a informação recolhida junto dos *Relatores* do Agrupamento e conferir-lhe um caráter mais objetivo, sistematizado e rigoroso.

Os dados extraídos a partir das entrevistas resultam, em grande parte, da capacidade discursiva dos agentes convidados a expressarem-se sobre a ADD a que estão sujeitos e ao contexto em que os mesmos se encontram inseridos, ou seja, o seu ambiente de trabalho. O investigador desempenha aqui um papel não de somenos importância, o de entrevistador, contactando os sujeitos a serem entrevistados, criando a situação da entrevista, propondo os assuntos a abordar, lendo e interpretando os discursos em função das problemáticas e dos objetivos pretendidos (Bogdan & Biklen, 1999).

Por conseguinte, o recurso à entrevista semiestruturada afigurou-se um procedimento útil, pelo facto de possibilitar o conhecimento do quadro de referência dos sujeitos, a exploração de outros aspetos que podem ajudar na clarificação do problema em estudo e delimitar, assim, os seus contornos.

O recurso às entrevistas permitiu, também, conferir um caráter descritivo e interpretativo ao presente estudo, já que, tal como sugerem Cohen, Manion e Morrison

(2007), a linha do “investigador interpretativo” é aquela que, partindo do indivíduo, tenta compreender as suas interpretações sobre o que o rodeia e deixa emergir a teoria a partir de situações particulares, pois não existem teorias universais, mas antes “imagens multifacetadas do comportamento humano tão variadas quanto as situações e contextos que as apoiam” (p. 40).

O recurso à entrevista constitui-se igualmente como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso, já que possibilita a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Por conseguinte, ao nosso trabalho daremos a configuração de um *Estudo de Caso*, metodologia que, segundo Pardal e Correia (1995), “analisa, de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas” (p. 17) e permite estudar um determinado fenómeno em profundidade, identificando as interações em presença, como assinala Bell (2002):

“A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações” (p. 23).

O estudo de caso apresenta-se como a estratégia mais adequada para responder a questões e ao desígnio deste trabalho de investigação, pois dá ênfase ao local, a um contexto delimitado, onde a recolha de dados é feita no ambiente natural dos protagonistas da ação – a escola/agrupamento e os docentes: “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 16).

O estudo de caso é o método que se adapta melhor aos objetivos da presente investigação, realizada tendo como sujeitos os professores de um Agrupamento de Escolas, pois, como advogam Pavia e Soto (2006), “na avaliação dos professores o estudo de caso, a

investigação colaborativa e a investigação-ação nas suas diferentes aplicações e tipologias, aparecem como as mais aconselháveis” (p. 309).

#### **4.3. O Contexto do Estudo de Caso: Critérios de Escolha e Caracterização**

O procedimento de investigação pressupõe a escolha de um contexto e dos participantes. A designação de Agrupamento de Escolas *Arco-Íris* é fictícia, permitindo, garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes e do Agrupamento, salvaguardando, desta forma, os princípios éticos e deontológicos subjacentes a qualquer investigação (Yin, 2005), uma vez que “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006, p. 145).

Atendendo à natureza do nosso estudo e à sua problemática - a Avaliação do Desempenho Docente -, concordamos com Cardoso (2012), que realizou uma investigação em torno da problemática da ADD no ciclo avaliativo anterior (2007-2009), quando no seu estudo aduz:

“O anonimato do agrupamento e dos participantes justifica-se pela natureza do estudo, na medida em que envolve a opinião dos inquiridos relativamente aos pares, pelos cargos e funções desempenhadas no agrupamento, no âmbito da avaliação do desempenho docente, não devendo daí advir qualquer constrangimento, quer no decorrer da investigação, quer posteriormente, na relação entre pares. Acresce, ainda, que o anonimato permite aos participantes exprimir, sem constrangimentos dessa ordem, as suas opiniões e perceções, livres de receios de efeitos negativos decorrentes da sua participação, o que se afigura como um fator de grande utilidade para a investigação, uma vez que possibilita a obtenção de dados mais autênticos, mais significativos e, conseqüentemente mais válidos” (p. 180).

A escolha do “nosso” Agrupamento atendeu a três condições:

- a) Existência de um número significativo de docentes que tivesse requerido a avaliação na componente científico-pedagógica - observação de aulas - no ciclo

avaliativo 2009/2011;

- b) Um Agrupamento que englobasse o maior número possível de docentes dos diferentes níveis de ensino;
- c) Que o Agrupamento se situasse na região centro do País, de modo a facilitar as várias deslocações da investigadora ao Agrupamento e os diversos contactos com os diferentes participantes, procedimentos necessários para a concretização da investigação.

O Agrupamento de Escolas Arco-Íris está situado na região centro de Portugal Continental. Este Agrupamento foi constituído em 2007, por decisão dos organismos ministeriais e passou a integrar, a partir do ano letivo 2007/2008, a Escola Básica 2º e 3º Ciclos e ainda 23 estabelecimentos de ensino, 14 Jardins de Infância e 9 Escolas do Primeiro Ciclo, pertencentes a cinco freguesias e situados em diferentes zonas do Concelho: urbana, semiurbana e rural.

A sede do Agrupamento situa-se na Escola Secundária, que a partir dessa data (2007), passou a ter a designação de Escola Básica do 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. Aqui, encontra-se a Direção e os Serviços Administrativos de todo o Agrupamento.

Nas instalações da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, funcionam algumas turmas do 1º Ciclo e as turmas do 2º Ciclo.

No ano letivo 2010-2011, ano da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, o corpo docente do Agrupamento era constituído por cerca de duas centenas e meia de professores, distribuídos por todos os níveis de ensino: Pré-Escolar – 8 %; 1º Ciclo – 14%; 2º Ciclo – 17% e 3º Ciclo e Secundário – 61%. Destes, um elevado número pertence ao Quadro de Agrupamento, sendo os restantes Contratados (cerca de 21%).

O número total de alunos ronda os 2100, distribuídos por todos os níveis de ensino e pelos Cursos de Formação Profissional (CEF), referentes ao 3º ciclo do ensino básico. Estes distribuem-se pelos cursos de Cozinha, Soldadura, Empregado de Mesa e Serralheiro Mecânico; nos profissionais referentes ao ensino secundário, a oferta formativa versa as áreas de Produção Metalomecânica, Energias Renováveis, Restauração, Processamento e Controle Alimentar, Apoio Psicossocial, Informática e Contabilidade. Os cursos de ensino secundário de prosseguimento de estudos contemplam ainda os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Humanidades e Artes Visuais. O corpo discente aproxima-se dos 90 funcionários.

#### 4.4. A Recolha de Dados

O procedimento de recolha dos dados consubstancia-se numa “forma de progredir em direcção a um objectivo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25). Tendo isto em mente, começámos pela fase de recolha dos documentos institucionais do agrupamento; seguidamente procedemos à administração do questionário e à realização das entrevistas individuais aos participantes.

Num processo de investigação, os instrumentos da recolha de dados devem constituir um meio coerente e consistente de recolha. Segundo Bell (2002), “depois de definido o tema e especificados os objectivos”, o investigador estará “em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita” (p. 95).

Assim, após a seleção do agrupamento, foi estabelecido um primeiro contato informal com a direcção, em setembro de 2010, no sentido de a auscultar sobre a receptividade e viabilidade da realização do nosso estudo empírico no referido agrupamento. Neste primeiro contato, informal, tivemos a anuência da direcção.

Atendendo a que este estudo se insere no âmbito do Projeto de Investigação “Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação (ADDin), no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, foi elaborado um Protocolo<sup>106</sup> entre a coordenadora do Projeto ADDin e a diretora do agrupamento de escolas. Fomos assim convidadas pela diretora do agrupamento a participar num conselho pedagógico, em novembro do mesmo ano (2010), para proceder, logo no início do mesmo, à apresentação da investigação a todos os seus elementos. Assim, a investigadora teve a oportunidade de apresentar o seu projeto e a instituição universitária de acolhimento onde o estudo estava a ser orientado. Foram esclarecidos os objetivos e procedimentos do mesmo, os sujeitos do estudo que desejávamos inquirir e os instrumentos de recolha de dados que pretendíamos utilizar. Após a apresentação do projeto de investigação, o presidente deste conselho pedagógico propôs a aceitação deste estudo a todos os elementos do CP o que ocorreu por unanimidade.

O estudo empírico, decorreu durante o ano letivo 2010/2011. Os dados foram recolhidos através de três fontes principais:

---

<sup>106</sup> Este Protocolo estabelecia um conjunto de princípios e ações entre as partes envolvidas (Anexo II).

- a) Documentos institucionais do agrupamento Arco-Íris: Projeto Educativo do agrupamento (2008-2011), Regulamento Interno, Projeto Curricular e os documentos internos/ instrumentos de registo do agrupamento relacionados com o processo de ADD neste ciclo avaliativo (2009-2011);
- b) Inquérito por questionário administrado a todos os docentes do agrupamento, tendo sido devolvidos **206** questionários devidamente preenchidos (taxa de retorno de **84%**);
- c) Entrevistas realizadas aos principais intervenientes no processo da ADD no agrupamento: a diretora; os adjuntos da direção; os elementos da CCAD; coordenadores de departamento e relatores (um total de 26 entrevistas).

#### **4.4.1. Análise Documental**

No momento inicial de estruturação da presente investigação e também no decorrer das visitas realizadas ao agrupamento, fomos procedendo à recolha e análise documental, dos documentos oficiais cedidos pela direção, pelos elementos da CCAD e até por alguns relatores e coordenadores de departamento, o que nos permitiu documentar-nos em função do nosso "caso" (Coutinho, 2011, p. 293).

Esta análise documental que faz parte da "vida" do Agrupamento Arco-Íris, "pode prestar um bom serviço à investigação, no terreno, e constitui uma fonte adicional de informação", atendendo a que fornece um manancial de dados, que dá oportunidade ao investigador de "familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação" (Fortin et al., 2009, p. 300) pois, e ainda convocando Saint-Georges (1997), "não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação" (p. 29).

Dada a natureza da investigação, a pesquisa documental foi fundamental, não enquanto técnica de pesquisa isolada, mas como complemento para a construção e aplicação das outras técnicas de investigação, permitindo-nos ainda adquirir uma "visão" e conhecimento formal dos procedimentos internos do processo de ADD neste contexto organizacional.

Esta análise consistiu na leitura dos documentos institucionais existentes no Agrupamento: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e os documentos internos elaborados no âmbito do processo de ADD. Estão neste caso: as atas,

o regulamento e o manual da CCAD; a calendarização das diferentes fases do processo da ADD; a ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente<sup>107</sup>; a grelha para definição dos objetivos individuais (de preenchimento facultativo); a ficha do Relatório de Autoavaliação; a grelha para verificação do Plano de Aula; a Ficha para Avaliação do Desempenho do Coordenador de Departamento; a ficha- modelo referente ao plano de aula; a grelha para observação de aulas; os Padrões de Desempenho; as Atas da CCAD e a informação da distribuição de Quotas pelos diferentes universos<sup>108</sup>.

Esta análise documental contribuiu para a captação das informações relacionadas, por um lado, com o processo de ADD (nomeadamente os aspetos avaliativos genéricos) e, por outro, com a relação avaliador/avaliado, pelo menos nos moldes normativos instituídos no Agrupamento Arco-Íris. O resultado desta análise permitiu-nos ainda identificar os elementos fundamentais (instrumentos de registo) que enquadraram o processo de supervisão e observação de aulas, conforme a Tabela 1 que a seguir se apresenta.

### **Tabela 1**

#### *Documentos Oficiais do Agrupamento Arco Íris no Ciclo Avaliativo 2009-2011*

##### **Documentos oficiais do Agrupamento no ciclo avaliativo 2009/2011**

---

-Regulamento Interno
-Plano Anual de Atividades
-Projeto Educativo do Agrupamento (2008-2011)
-Projeto Curricular de Escola
-Projetos Curriculares de Turma
-Regulamento da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
-Manual de Avaliação de Desempenho
-Atas da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)
-Calendarização do processo de avaliação
-Quadro formal definidor do perfil de “desempenho excelente”
-Grelha com os Indicadores e descritores- Padrões de Desempenho
-Fichas/Instrumentos de Registo:
1. Grelha para Registo de Objetivos Individuais (facultativo)
2. Ficha de Observação de Aulas (documento obrigatório para os docentes que solicitarem a respetiva observação a ser preenchida pelo Relator)
3. Ficha de Autoavaliação de Aula Observada (facultativo)
4. Balanço Reflexivo de Aula Observada (facultativo)- documento que servirá de suporte para o encontro pós observação entre Relator e docente Avaliado, sendo registada uma pequena síntese das conclusões e posteriormente assinado pelos dois)
5. Ficha de Verificação/ Avaliação Específicos (instrumento de registo a utilizar para análise de situações específicas de desempenho, em cada uma das dimensões, e/ou documentos específicos que suportem as evidências referenciadas pelo docente avaliado)
6. Fichas de Avaliação Global (instrumentos de avaliação/classificação em que se traduz o resultado da avaliação global em cada dimensão tendo em conta todos os registos efetuados/avaliados)
7. Ficha de Avaliação da Atividade de Avaliador a preencher pelo Diretor ou pelos Coordenadores;
8. Ficha de apreciação do exercício da atividade de Coordenador realizada pelos docentes do respetivo Departamento Curricular
9. Ficha de Avaliação Global do Desempenho do Pessoal Docente (ME – Anexo III, do Despacho n.º

---

<sup>107</sup> Foram utilizados os anexos III, IV e V do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro de 2010, não tendo o agrupamento procedido a qualquer alteração.

<sup>108</sup> De acordo com o Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março de 2011.



## **Tabela 1 (cont.)**

### *Documentos Oficiais do Agrupamento Arco Íris no Ciclo Avaliativo 2009-2011*

---

10. 14420/2010, de 15 de setembro, utilizadas de acordo com o normativo, não sofreram qualquer alteração)
  11. Relatório de Autoavaliação (de acordo com o Anexo II – Regras e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação, do despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro)
  12. Ficha de Validação das Propostas de Classificação (a preencher pela CCAD)
  13. Ficha de Registo da Entrevista Individual
  15. Ficha do Plano de Aula
- 

Podemos aferir, pela análise dos documentos internos do Agrupamento, que os normativos oriundos da administração central foram um recurso não só referencializador para alguns dos documentos internos, como também foram utilizados na “íntegra” alguns instrumentos oriundos do ME, como foi o caso da “*Ficha de avaliação global do desempenho docentes*” (anexo III, do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro). Assim, o agrupamento constituiu um “*locus* de [re]produção normativa das políticas de Avaliação do Desempenho Docente instituídas pela administração central” (cf. Lima, 1998, p. 171).

#### **4.4.2. Inquérito por Questionário**

Num segundo momento, procedemos à administração de um inquérito por questionário (cf. Anexo III) aos docentes do Agrupamento.

A possibilidade de inquirir um número significativo de sujeitos permitiu-nos realizar uma abordagem mais abrangente das perceções dos docentes sobre o processo de ADD neste ciclo avaliativo.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008), o inquérito por questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

O questionário, na esteira de Fortin et al. (2009), afigura-se como um meio “rápido e pouco dispendioso” de obter dados. Estes autores aduzem ainda outras vantagens:

“A natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade da apresentação e das directivas, o que 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).

Convocando Quivy e Campenhoudt (2008), consideramos que as principais vantagens deste instrumento de recolha de dados são: (i) a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; (ii) o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto de entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método; esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas, as que têm sentido para a totalidade da população em questão (p. 189).

O inquérito por questionário, pelo que já aludimos, é um bom instrumento de recolha de informação, mas devemos ter em atenção que a sua eficácia depende da sua construção. Este questionário foi construído por nós com base na revisão bibliográfica realizada, na análise documental do agrupamento, na consulta de alguns estudos de mestrado e doutoramento sobre a temática e na legislação específica.

Delineados os objetivos da investigação, procedemos à sua elaboração, redação e apresentação tendo em atenção “princípios” como a “clareza”, “coerência” e “neutralidade” que, de acordo com Pardal e Correia (1995), são “garantia mínima de aceitação” por parte dos inquiridos e um “estímulo” a respostas (pp. 62-63). Em todo o questionário optámos pela modalidade de perguntas fechadas, limitando o inquirido “ à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Ibidem, p. 55)

Este instrumento de recolha de dados constitui-se por 3 blocos de informação (cf. Tabela 2): o **primeiro**, integra oito questões sobre o inquirido, nomeadamente a idade, o género, o nível que leciona, as habilitações académicas, a categoria profissional, o total de anos de serviço, o tempo de exercício no Agrupamento e o(s) cargo(s) que ocupa nesse Agrupamento.

O **segundo** bloco é constituído por 4 domínios: o sistema de ADD no ciclo avaliativo em estudo (13 itens); a forma como o processo decorreu no agrupamento (10 itens); o

papel, a atitude e a orientação dos relatores no processo de ADD (14 itens); e a observação de aulas (13 itens).

O **terceiro** e último bloco integra 16 itens relativos à perspectiva dos docentes perante a emergência de um novo modelo de ADD.

Utilizámos a escala de *Likert* para aferir o grau de concordância ou discordância relativamente aos itens colocados. Na esteira de Pardal e Correia, esta escala "pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo” (1995, p. 71).

Assim sendo, perante os 66 itens que constituem o segundo e o terceiro bloco de informação, os docentes teriam que responder numa escala tipo *likert* de 5 posições (*DT-Discordo Totalmente, D-Discordo, SO-Sem Opinião, C-Concordo e CT-Concordo Totalmente*).

**Tabela 2**  
*Estrutura do Inquérito por Questionário*

Questões			
Secção	Objetivo	Tipo de questão	Número de Itens
<b>1º Bloco de Informação</b>			
Nota introdutória	Apresentação dos objetivos da investigação		
Dados pessoais e profissionais	Caraterização dos inquiridos	Fechadas e Abertas	8 Itens
<b>2º Bloco de Informação</b>			
Opinião dos docentes sobre o atual modelo de ADD		Fechadas	13 Itens
A forma como este processo tem decorrido no Agrupamento		Fechadas	10 Itens
O papel, a atitude e a orientação dos relatores no processo de ADD		Fechadas	14 Itens
A observação de aulas no regime de ADD		Fechadas	13 Itens
<b>3º Bloco de Informação</b>			
Perspetiva dos docentes perante um novo modelo de ADD.		Fechadas	16 Itens

Depois de elaborar o inquérito por questionário, certificámo-nos de que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido e fiável. Para o investigador, é importante que esteja certo que as informações recolhidas são suficientes, necessárias e que refletem a

realidade que pretende estudar. Estas são as condições para validar o processo de recolha de informação. Após a sua elaboração, administrámos o questionário a 12 professores num outro agrupamento de escolas. Esta fase piloto teve por objetivo avaliar a compreensão do conteúdo de cada item, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos do estudo (Pardal & Correia, 1995). Após a recolha e o *feedback* dos participantes no estudo piloto (pré-teste)<sup>109</sup>, não se verificaram quaisquer problemas na compreensão do questionário por parte dos professores, pelo que não foram introduzidas alterações.

Depois da apreciação pelos orientadores, foi enviado para a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>110</sup>, no início de maio de 2011, para pedido de “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)”, cuja autorização, com o n.º 0215300001, nos foi comunicada nos primeiros dias de junho desse ano.

O inquérito foi entregue a todos os docentes do agrupamento durante os meses de junho e julho de 2011 (segunda quinzena de junho e durante o mês de julho); foi distribuído pelos coordenadores do departamento curricular aos respetivos docentes, em dia de reunião de departamento; foi acompanhado de um envelope, endossado à investigadora, para que após o seu preenchimento fosse, até ao final de julho de 2011, entregue na direção do agrupamento.

A participação dos docentes foi muito satisfatória. Estávamos no final de um ano letivo, com todo o acréscimo de tarefas que isso acarreta, mas a taxa de retorno foi bastante significativa (cerca de 84%).

#### **4.4.3. As Entrevistas: Caracterização dos Entrevistados**

A recolha dos dados, no estudo empírico, foi complementada com a condução de entrevistas semiestruturadas, realizadas a 26 informadores privilegiados do processo avaliativo, *os avaliadores*: relatores, coordenadores de departamento, elementos da CCAD, direção e adjuntos de direção.

A seleção dos sujeitos entrevistados teve em conta as funções desempenhadas no processo de ADD no agrupamento onde se realizou o estudo empírico. Consideramos que

---

<sup>109</sup> “A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida” (Pardal & Correia, 1995, p. 63)

<sup>110</sup> Este pedido de autorização para a realização do estudo de investigação em meio escolar foi submetido através de um sítio da internet, concebido especificamente para este fim: <http://mime.gepe.minedu.pt>, em maio de 2011.

os relatores/avaliadores são os “informadores-chave” atendendo a que têm “mais experiência do contexto ou são particularmente mais intuitivos em relação às situações” vivenciadas (Bogdan & Biklen, 1999, p. 95). Como alude Yin (2005): “informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso”, atendendo a que estes sujeitos “não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias” (p. 117).

As entrevistas, nas suas diferentes formas, são uma técnica privilegiada nos “estudos de caso” (Natércio Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1999; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2008; Stake, 2007). Esta técnica permite, não só fornecer informação para a caracterização do estudo, como também conhecer alguns aspetos dos intervenientes no processo através da “interacção verbal” (Natércio Afonso, 2005, p. 101). A pergunta, apesar de ser a principal ferramenta do investigador, também “coexiste com a observação directa que funciona como espelho da reacção às perguntas e do comportamento do entrevistado” (Alves, 2006, p. 179).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as principais vantagens da entrevista são:

- “- O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.
- a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência- a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p.194).

Neste estudo optámos pela entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista é mais flexível e permite alguma autonomia: “o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião” (Pardal & Correia, 1995, p. 65).

O guião da entrevista foi construído “a partir das questões de pesquisa e eixos de análise” (Natércio Afonso, 2005, p. 99) do nosso projeto de investigação. Neste sentido, os objetivos das entrevistas assentaram na recolha da apreciação sobre o sistema de ADD (2009-2011) e a sua aplicação neste agrupamento, designadamente a implementação da SP neste processo; pretendeu-se também aferir opiniões sobre o papel que a SP detém/deverá deter num modelo futuro de ADD.

Após a conclusão do guião de entrevista, o mesmo foi submetido a um pré-teste<sup>111</sup> com quatro elementos intervenientes no processo avaliativo, num outro agrupamento com características semelhantes. Este procedimento teve como objetivo assegurar que as questões eram bem compreendidas e que as respostas não se afastariam, consideravelmente, dos objetivos iniciais da presente investigação. Por outro lado, a realização de um pré-teste permitiu, também, o treino da investigadora na forma de condução da própria entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Com o intuito de utilizar de forma adequada o guião de entrevista, garantindo uma recolha de informação pertinente para o presente estudo, revisitámos vários autores com o intuito de preparar, adequadamente, os momentos que precederam o início, o decurso e o término da entrevista (Coutinho, 2011; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Todos os sujeitos entrevistados tiveram previamente conhecimento do guião da entrevista, que lhes foi enviado via *email* cerca de uma semana antes da data combinada para a realização da entrevista. No dia em que esta se efetuou, assinaram um protocolo (cf. Anexo IV) onde, uma vez mais, lhes foram prestados os esclarecimentos considerados pertinentes: objetivos do estudo, procedimentos, duração da entrevista (cerca de 45m); solicitámos ainda autorização para gravar as entrevistas na medida em que a gravação fornece “uma expressão mais acurada” do que qualquer outro meio de recolha de dados (Yin, 2005, p. 119). Deste modo “o sujeito obteve toda a informação essencial, que conhece bem o conteúdo e que compreendeu bem aquilo em que se envolve” (Fortin et al., 2009, p. 186).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram entre julho e novembro de 2011, tendo sido realizadas com base nesse guião (Anexo V), com objetivo de analisar as situações tal como se manifestam no contexto real, e indagar como os diversos atores percecionam, percebem e interpretam essas situações. A entrevista pressupõe uma conversa estrategicamente assistida, entre o entrevistador e os entrevistados, acerca do tema em questão. Assim, na condução da mesma, apesar da utilização do guião de orientação, foi permitido aos entrevistados um relato daquilo que sentiam e pensavam na sua própria

---

<sup>111</sup> Segundo Fox (1987), a realização de um pré-teste “permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes” (p. 629).

linguagem, deixando-se uma margem de liberdade para que estes pudessem falar sobre o assunto e exprimissem as suas opiniões.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de acordo com a ordem de questões existente no guião. A confidencialidade e o anonimato dos docentes foram garantidos através do uso de codificações para a análise das entrevistas.

No agrupamento de escolas, neste ciclo avaliativo (2009-2011), houve 29 docentes que assumiram a função de **relatores**, mas apenas 26 concordaram em participar no nosso estudo. Os três relatores que não participaram no estudo avaliaram cerca de 19 docentes.

Foram, assim, realizadas 26 entrevistas aos relatores do Agrupamento Arco Íris, conforme informação da Tabela 3: género, idade, tempo de serviço em escolas do Agrupamento, código atribuído em função dos cargos exercidos, o número de docentes avaliados do Quadro (QZP e Quadro de Agrupamento) e Contratados, com observação de aulas e sem observação de aulas, por cada relator.

**Tabela 3**  
*Caraterização dos Relatores*

Entrevista	Género	Idade	Tempo de serviço em escolas do Agrupamento (anos)	Código Atribuído	Quadro		Contratados		TOTAL DE DOCENTES AVALIADOS
					Com Obs. Aulas	Sem Obs. Aulas	Com Obs. Aulas	Sem Obs. Aulas	
E1	F	45	22	RCD	-	5	-	-	5
E2	F	52	30	RCD	16	3	1	1	21
E3	M	56	32	R	6	4	2	-	12
E4	F	46	19	RDG	2	3	2	1	8
E5	M	52	28	RDG	2	1	1	1	5
E6	M	51	31	RCDCCAD	8	5	1	1	15
E7	F	42	18	RCD	1	5	-	-	6
E8	M	47	10	RCE	-	1	1	-	2
E9	F	50	30	RDG	1	4	3	0	8
E10	F	55	29	RDG	-	-	7	-	7
E11	F	57	25	RDA	12	9	-	-	21
E12	F	51	23	RCDCCAD	4	3	2	1	10
E13	F	51	15	RAD	1	4	1	1	7
E14	M	52	29	RCDCCAD	4	4	3	-	11
E15	F	55	21	RCEE	-	3	3	-	6
E16	F	49	11	R	-	1	4	-	5
E17	F	39	12	RDG	6	2	2	-	10
E18	M	58	28	RDG	3	1	1	2	7
E19	F	43	5	R	3	-	-	-	3
E20	F	48	17	RDG	1	-	-	-	1
E21	M	57	26	R	6	4	-	-	10
E22	F	56	32	R	7	1	1	1	10
E23	M	52	24	RASSD	2	3	1	-	6
E24	F	48	24	R	4	1	1	-	6
E25	M	54	6	R	9	4	1	-	14
E26	M	41	13	RASSD	9	-	2	1	12
<b>TOTAL</b>					<b>107</b>	<b>71</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>228</b>

**Código atribuído:** R-Relator; RAD- Relator e Adjunto Direção; RCE- Relator e Coordenador de Escola; RCD-Relator e Coordenador de Departamento; RDA-Relatora e Diretora Agrupamento; RDG-Relator e Delegado de Grupo; RASSD- Relator e Assessor da Direção; RCDCCAD- Relator, Coordenador Departamento e elemento da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

Pela observação da Tabela 3, verificamos que, neste ciclo avaliativo, 228 docentes foram avaliados pelos nossos entrevistados, sendo que 147 docentes pediram observação de aulas (107 do Quadro e 40 Contratados). Num total, foram avaliados na componente científico-pedagógica **156** docentes do Agrupamento (62%)<sup>112</sup>. Por comparação, no primeiro ciclo avaliativo, foram 83 os docentes que requereram a observação de aulas, cerca de 33% (62 pertencentes ao Quadro de agrupamento e 21 Contratados). O Relatório sobre a aplicação do 1.º Ciclo de Avaliação do Desempenho Docente, da responsabilidade do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, refere que, na área geográfica da Direção Regional de Educação do Centro, âmbito do nosso estudo, no primeiro ciclo avaliativo, apenas requereram a avaliação da componente científico-pedagógica 12,4% dos docentes avaliados (CCAP, 2010d), pelo que neste agrupamento a percentagem é significativamente maior.

No ciclo avaliativo em estudo regista-se, portanto, um acréscimo de cerca de 30% de docentes sujeitos a observação de aulas, sendo no entanto o número de avaliadores, aproximadamente o mesmo nos dois ciclos avaliativos. Podemos assim inferir que houve um acréscimo significativo do trabalho dos avaliadores, atendendo ao número de pedidos de avaliação da componente científico-pedagógica em relação ao ciclo anterior.

De facto, o que se pode observar é que apesar de, no segundo ciclo avaliativo, a observação de aulas ser somente obrigatória para os professores que se encontram no 2º e 4º escalões da carreira docente, houve mais professores a requerer observação de aulas, mas para ascender às menções de *Muito Bom* e *Excelente*<sup>113</sup>.

#### **4.5. O Questionário: Caracterização dos Inquiridos**

A caracterização dos 206 professores respondentes ao questionário<sup>114</sup> que foi aplicado no ano letivo 2010-2011, durante os meses de junho e julho, irá ser realizada em função de algumas variáveis pessoais, para um melhor enquadramento do seu perfil enquanto profissionais do ensino.

---

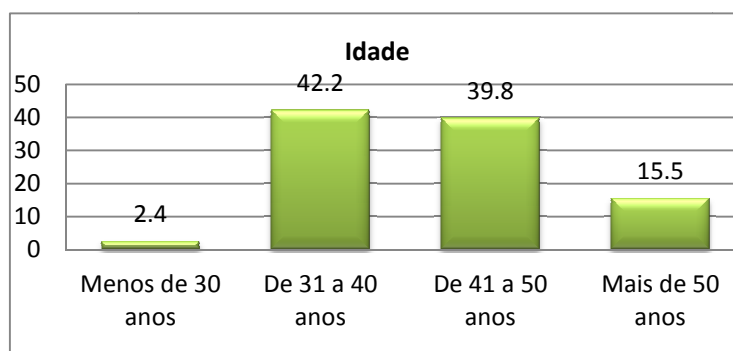
<sup>112</sup> Os restantes docentes (18) foram avaliados pelos relatores que não participaram no estudo. Destes docentes avaliados, 10 solicitaram observação de aulas: 4 professores do Quadro, e 6 professores Contratados.

<sup>113</sup> O Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março de 2011, estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções de muito bom e excelente aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato, em função dos resultados da avaliação externa do agrupamento.

<sup>114</sup> O questionário foi distribuído à totalidade dos docentes do agrupamento (cerca de 250).

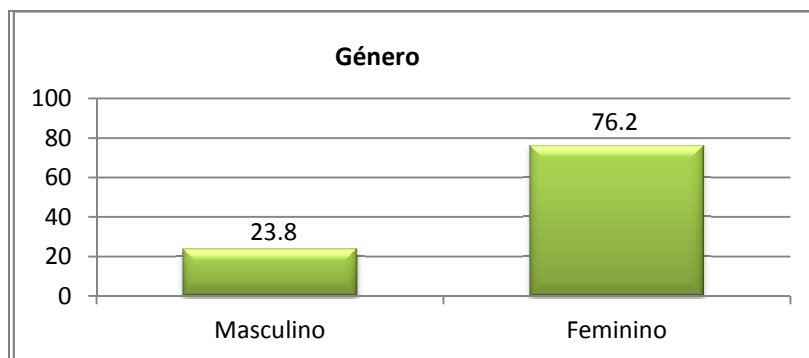


Considerando o nível etário dos professores, podemos observar (Gráfico 3) que uma grande parte destes (cerca de 82%) se situa entre os 31 e os 50 anos de idade.



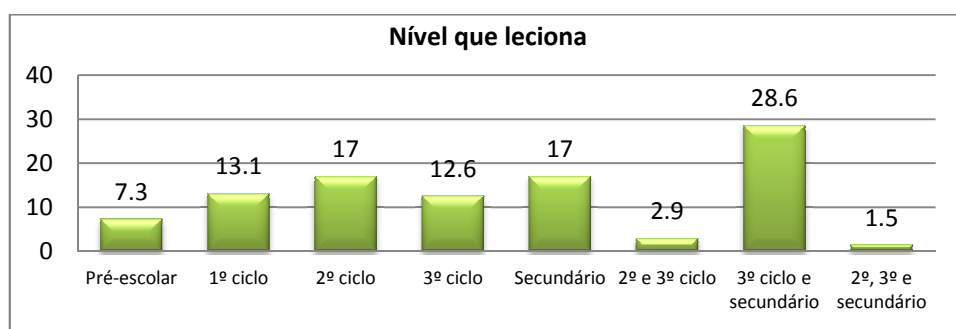
**Gráfico 3.** Distribuição dos Inquiridos em função da Idade

Pela análise do Gráfico 4, constata-se que a maioria dos professores pertence ao género feminino (76,2%).



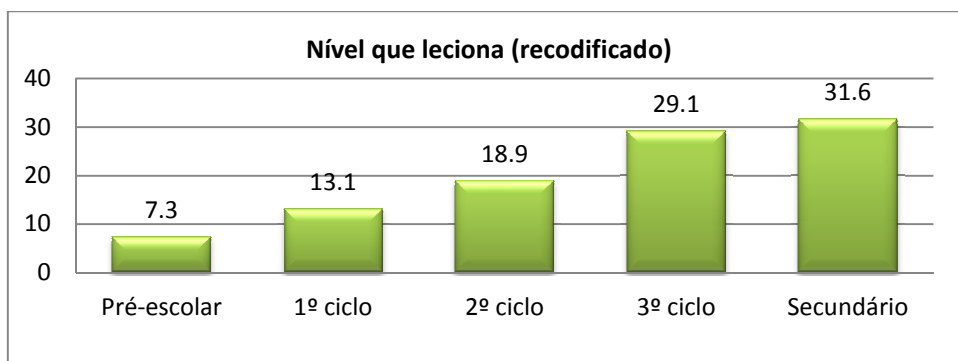
**Gráfico 4.** Distribuição dos Inquiridos em função do Género

No Gráfico 5, podemos analisar o nível de ensino em que os professores lecionam, constatando-se que os professores do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário lecionam vários níveis concomitantemente, sendo que grande parte leciona o 3º ciclo e o secundário (28,6%).



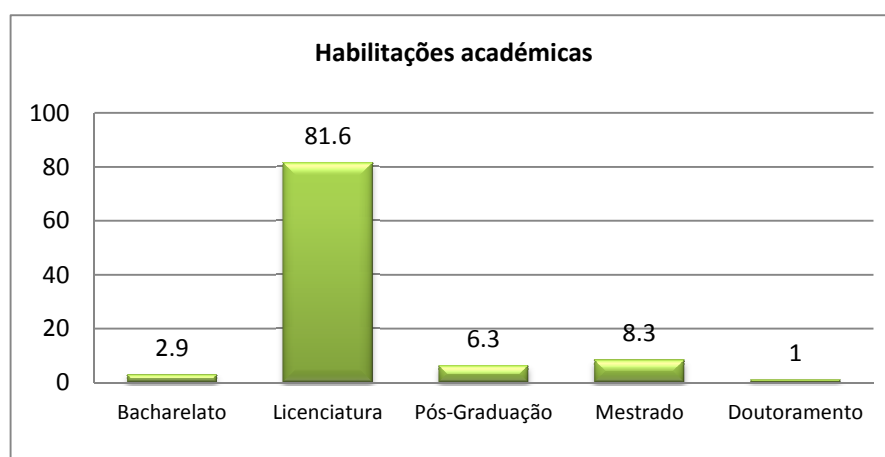
**Gráfico 5.** Distribuição dos Inquiridos em função do Nível que Leciona

Pelo facto de se observar uma distribuição heterogénea desta variável, para efeitos estatísticos posteriores, a mesma foi recodificada em apenas 5 grupos: *pré-escolar*, *1º ciclo*, *2º ciclo*, *3º ciclo* e *secundário*. A partir dessa recodificação verifica-se no Gráfico 6, que grande parte dos professores leciona o nível secundário (31,6%)



**Gráfico 6.** Distribuição dos Inquiridos em função do Nível que Leciona (Recodificado)

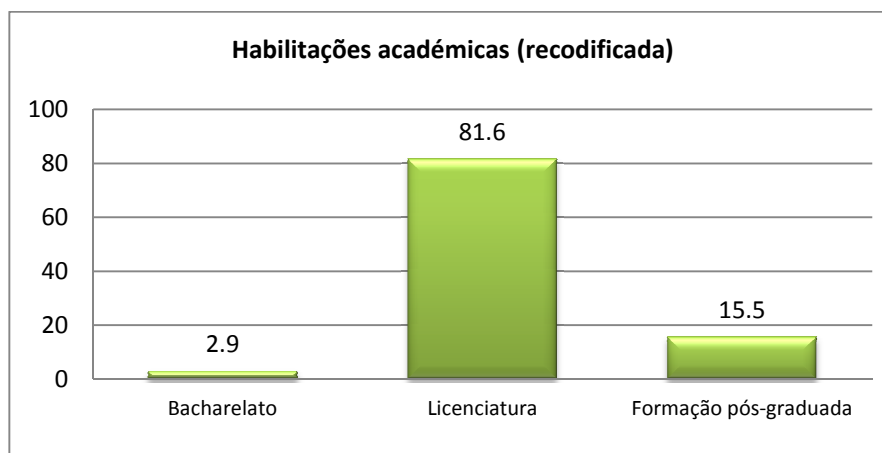
Ao determo-nos nas habilitações académicas dos professores, observamos no Gráfico 7 que a maioria (81,6%) possui Licenciatura, havendo uma parcela reduzida de docentes com Bacharelato, curso de Pós-Graduação, Mestrado e Doutoramento.



**Gráfico 7.** Distribuição dos Inquiridos em função das Habilitações Académicas

Pelos mesmos motivos apresentados anteriormente para a variável *nível que leciona*, também esta variável foi recodificada para efeitos estatísticos, sendo que a sua recodificação pressupôs a consideração de três grupos: Bacharelato (n=6); Licenciatura (n=168) e Formação pós-graduada (n=32). Apesar dessa recodificação, os elementos que

constituem a variável Bacharelato foram eliminados das estatísticas diferenciais relativas às habilitações académicas, pelo facto de apresentarem uma baixa frequência.



**Gráfico 8.** Distribuição dos Inquiridos em função das Habilitações Académicas (Recodificada)

Realizando uma análise a esta questão através das questões abertas, verificamos que, para os 13 professores que mencionaram ser detentores de uma Pós-Graduação, a maioria optou pela área de Educação Especial (30,76%; n=4). Os 17 professores detentores de Mestrado possuem áreas diversificadas, como Ciências da Educação, Química Alimentar, Ensino de Filosofia, Geografia, Desporto de Crianças e Jovens, entre outras. Os dois docentes que mencionaram ter um doutoramento optaram por áreas relacionadas com a didática e a literatura. Nenhum deles é detentor de formação específica na área da avaliação ou supervisão<sup>115</sup>.

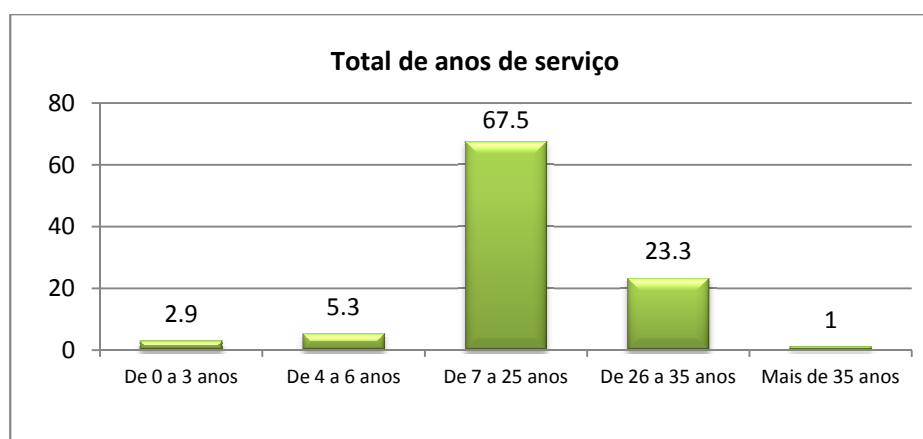
No Gráfico 9 (página seguinte), podemos observar a distribuição dos participantes do estudo em função da sua categoria profissional, constatando-se que a maioria (74,3%) pertence ao Quadro de Agrupamento, havendo uma percentagem de (20,9%) de professores contratados.

<sup>115</sup> “As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada” em avaliação do desempenho (n.º 4 do art.º 34º, do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e alínea b) do n.º 3 do art.º 13 do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).



**Gráfico 9.** Distribuição dos Inquiridos em função da Categoria Profissional

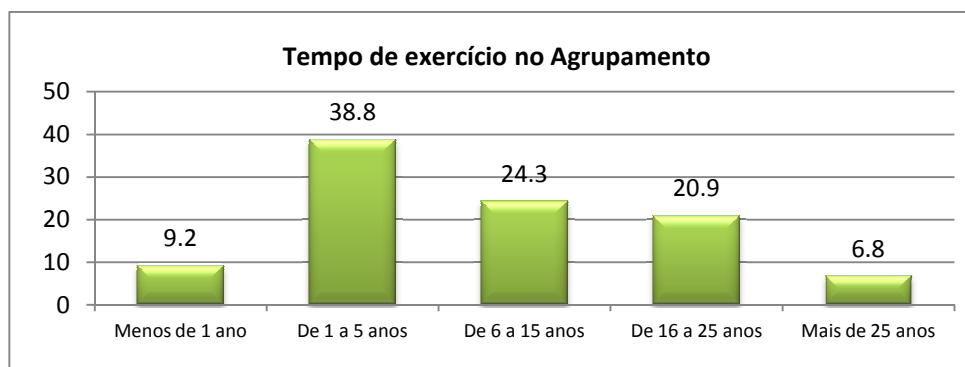
Quanto aos anos de serviço (até à data de 31 de agosto de 2010), o Gráfico 10 mostra que a maioria dos professores (67,5%) possui entre 7 e 25 anos de serviço como docente<sup>116</sup>.



**Gráfico 10.** Distribuição dos Inquiridos em função do Total de Anos de Serviço

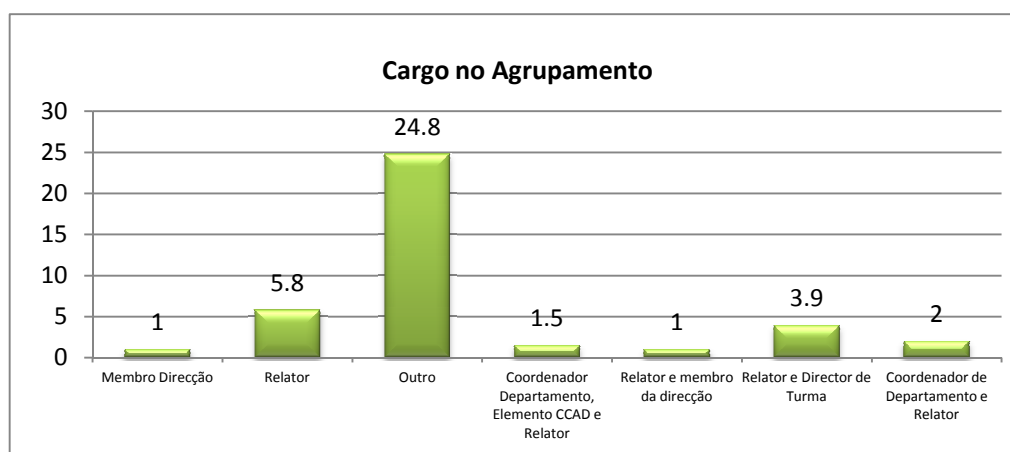
Quando questionados sobre o tempo de exercício no agrupamento, constata-se que grande parte dos professores (38,8%) possui entre 1 a 5 anos de exercício no Agrupamento (Gráfico 11, página seguinte).

<sup>116</sup> De acordo com Huberman (1995), em termos genéricos, existe um conjunto de ciclos principais que os profissionais atravessam ao longo da sua carreira profissional. O primeiro ciclo, “entrada” e “tacteamto”, surge entre 1 e 3 anos de carreira; o segundo ciclo, “estabilização” ou “consolidação de um repertório pedagógico”, aparece entre 4 e 6 anos; o terceiro ciclo, estágio de “diversificação”, de “activismo” ou de “questionamento”, desenvolve-se entre os 7 e os 25 anos de carreira; o quarto ciclo, estágio de “serenidade”, de “distanciamento afectivo” ou de “conservantismo”, aparece entre os 25 e os 35 anos; o quinto ciclo, estágio do “desinvestimento” profissional, decorre entre os 35 e os 40 anos de carreira (p. 47). A este respeito importa sublinhar que os estudos sobre as fases da carreira docente “representam uma tendência geral, não constituem degraus obrigatórios”; a passagem de um para outro depende de fatores biográficos e institucionais (Estrela, 2010, p.29)



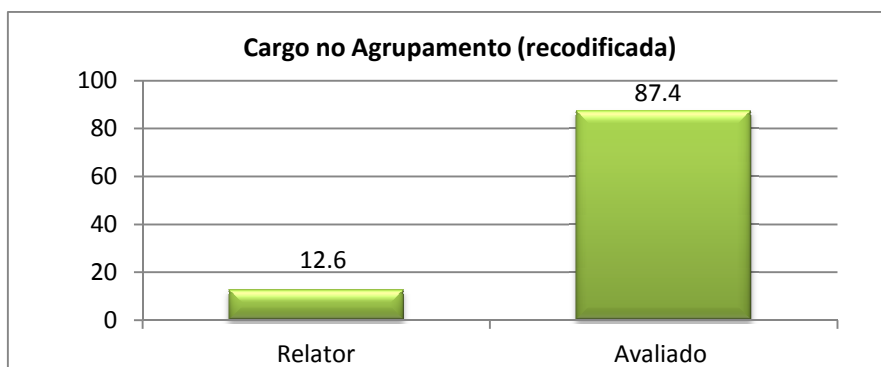
**Gráfico 11.** Distribuição dos Inquiridos em função do Tempo de Exercício no Agrupamento

Por fim, no que concerne ao cargo que estes professores exercem no Agrupamento, verificamos pela análise do Gráfico 12 que grande parte (24,8%) desempenha *outras* funções não relacionadas com o processo de ADD, nomeadamente a função de Diretor de Turma, Delegado de Grupo, Coordenador de Estabelecimento, Coordenador de Ano, Coordenador do Ensino Especial, entre outras.



**Gráfico 12.** Distribuição dos Inquiridos em função do Cargo no Agrupamento

No sentido de compreender os papéis assumidos por estes professores no contexto da ADD, redefiniu-se esta variável. Assim, o Gráfico 13 (página seguinte) mostra que a maioria dos professores do presente estudo (87,4%) assume a função de Avaliado sendo que 12,6% (n=26) são Relatores (avaliadores).



**Gráfico 13.** Distribuição dos Inquiridos em função do Cargo no Agrupamento (Recodificada)

#### **4.6. Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados**

Após a recolha de dados, que constitui a fase inicial do trabalho empírico, devemos proceder à sua organização e tratamento de acordo com a informação recolhida, seja ela de natureza quantitativa ou qualitativa. Natércio Afonso (2005) considera que “a efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimentos científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p. 111). Esta análise e tratamento dos dados conduzem-nos à sua sistematização e posterior interpretação, tendo em vista o objetivo de estudo.

##### **4.6.1. O Questionário: Análises Estatísticas**

Após a recolha dos questionários, os dados foram introduzidos no programa estatístico S.P.S.S. (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 19, e extraídas as estatísticas descritivas e inferenciais (diferenciais e correlacionais).

As análises estatísticas têm como principal objetivo determinar que generalizações se podem realizar sobre a população, a partir da amostra onde os dados foram recolhidos (Fortin, 1999).

Quando se realiza uma análise de dados, reconhecem-se, basicamente, duas componentes: uma mais próxima da estatística descritiva e outra da indutiva. A primeira reporta-se à análise exploratória de dados e pretende isolar as estruturas e padrões mais relevantes e estáveis apresentados pelo conjunto de dados objeto do estudo (Vaz Freixo, 2010). O seu principal objetivo é a redução de dados. A segunda refere-se à análise confirmatória de dados e pretende avaliar, nomeadamente através da recolha e análise de

novas observações, a reprodutividade ou permanência das estruturas e padrões detetados (Vaz Freixo, 2010).

No presente estudo, a análise quantitativa dos dados foi preconizada através das estatísticas descritivas (com recurso a indicadores percentuais de resposta) e inferenciais. De acordo com Hill e Hill (2008), a estatística descritiva “descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (p. 192). O objetivo da análise é: (i) “organizar e descrever os dados de forma clara”; (ii) “identificar o que é típico e atípico”; (iii) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões”, e (iv) encontrar respostas (...) (Coutinho, 2011, p. 132).

As análises correlacionais permitem analisar a existência (ou não) de relações entre as variáveis consideradas. Estas relações podem ser analisadas em função da sua intensidade (i.e., o coeficiente de correlação oscila entre -1,00 e +1,00, sendo que o valor zero significa ausência de correlação), sendo esta mais perfeita quanto mais próximo estiver da unidade. As correlações podem ser positivas ou inversas (negativas), dependendo das oscilações dos resultados nas variáveis, i.e., se estas ocorrem no mesmo sentido (positivo ou negativo) ou em sentido inverso (negativo e positivo) (Almeida & Freire, 2007).

As análises diferenciais integram os designados testes de hipóteses, que podem ser testes não paramétricos e testes paramétricos, que permitem contrastar os resultados, em função das variáveis dependentes e independentes consideradas. Estas análises (tal como as anteriores) permitem analisar os níveis de significância existentes entre as variáveis consideradas (Vaz Freixo, 2010).

A função dos testes não paramétricos e paramétricos é muito idêntica, sendo que a sua principal diferença é a que reside no método do cálculo das probabilidades. Nos métodos não paramétricos é utilizado o ordenamento global dos resultados, enquanto nos segundos, são as proporções de variabilidade. Neste sentido, os testes paramétricos são utilizados quando satisfazem, simultaneamente, duas das seguintes condições: (a) incidem sobre um parâmetro de uma ou mais populações (e.g., sobre a média, valor esperado ou variância); (b) a distribuição pressupõe uma forma particular das distribuições populacionais de onde as amostras foram recolhidas; (c) os erros ou resíduos têm distribuição normal; (d) os erros ou resíduos têm variância finita e constante, e (e) os erros ou resíduos são independentes (Pestana & Gageiro, 2008).

Os testes não paramétricos são utilizados quando estes pressupostos não são exigidos. Por conseguinte, estes testes não estão condicionados por qualquer distribuição de probabilidades dos dados em análise (Pestana & Gageiro, 2008).

Na presente investigação, recorreu-se aos testes paramétricos para amostras independentes: *t* de *Student* e *Anova One Way* (seguida do *Post-Hoc LSD - Least Significant Difference -*). Estatisticamente, são dois testes equiparados; no entanto, o segundo permite analisar as diferenças de médias entre mais do que duas situações.

A opção pela utilização dos testes paramétricos é justificada por dois motivos: (a) devido ao tamanho considerável da amostra em estudo, realizámos um procedimento de verificação da distribuição das variâncias nos grupos de variáveis considerados (teste de Kolmogorov-Smirnov), tendo os resultados sido aceitáveis, já que apresentaram algumas variações não muito acentuadas; (b) necessidade de manter o rigor do presente trabalho, embora conscientes que qualquer percurso estatístico possa ser questionável.

#### **4.6.2. As Entrevistas: Análise de Conteúdo**

Para se analisar e tratar a informação recolhida através das entrevistas realizadas, o procedimento eleito foi a análise de conteúdo. Esta tem como principal objetivo dar significado ao conteúdo das mensagens obtidas, através da elaboração de categorias analíticas que permitem a sistematização das informações (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1999; Flick, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a análise de dados

"é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros" (p. 205).



Neste sentido, baseamo-nos nos procedimentos propostos por Bardin (2008) para a realização da análise de conteúdo<sup>117</sup>. Para este autor, as categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou *a posteriori*, ou mediante a combinação de ambas:

"A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos" (p. 145).

Assim, tendo em linha de consideração os objetivos do presente estudo, foi realizada uma definição *a priori* das categorias<sup>118</sup>, já que foi nossa intenção identificar as potencialidades e limitações do modelo de ADD e integração da SP. Por outro lado, pareceu-nos pertinente considerar um conjunto de categorias iniciais, que fossem ao encontro das questões que integram o inquérito por questionário, de forma a não nos afastarmos da informação que se pretendia recolher.

Deste modo, na esteira de Flick (2005), a análise dos dados das entrevistas foi realizada de forma indutiva em três níveis de codificação:

- a) Nível I – codificação aberta – procedemos à audição das entrevistas e estas foram transcritas integralmente. A partir da sua leitura, procurámos encontrar as ideias principais em cada uma das respostas, a coerência e contradições das mesmas. Foram, por isso, realizadas várias leituras das entrevistas para se poder apreender o seu conteúdo geral e permitir uma visão mais clara dos dados. Este procedimento permitiu sublinharem-se frases e parágrafos que constituíram as unidades de registo ilustrativas das percepções dos docentes.

---

<sup>117</sup> Após uma “leitura flutuante” (Bardin, 2008, p. 122) de todas as entrevistas, procedemos a uma análise categorial, definida por Bardin como “ o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (ibidem, p. 39).

<sup>118</sup> Segundo Flick (2005), “um dos seus traços essenciais é a utilização de categorias, derivadas frequentemente de modelos teóricos: as categorias são aplicadas ao material empírico, não necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas” (p. 193).

- b) Nível II – codificação axial – à medida que as entrevistas iam sendo analisadas, verificamos a repetição de dados, colocando-se em destaque certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos docentes pensarem e acontecimentos específicos.
- c) Nível III – codificação seletiva – após a codificação dos dados, estes foram agrupados de uma forma lógica nas categorias e subcategorias inicialmente definidas.

Para a análise das entrevistas individuais elaboramos uma grelha vertical (Anexo VI) que foi utilizada para cada uma das entrevistas, tendo-se recorrido para o efeito a literatura consultada (Coutinho, 2011; Esteves, 2006; Fortin et al., 2009; Libório, 2004). Cada uma destas grelhas foi preenchida em função dos domínios definidos, das categorias avaliadas, dos códigos atribuídos, das subcategorias, das frases ilustrativas e inferências. Tendo sempre presente os objetivos da investigação, foram definidos 5 domínios e constituídas 28 categorias, que procurámos que fossem objetivas e traduzissem os dados recolhidos (cf. Tabela 4).

**Tabela 4**  
*Domínios e Categorias das Grelhas Verticais*

Domínios	Categorias	Subcategorias
<b>A</b> <b>O atual regime da ADD no Agrupamento</b>	Apreciação global dos docentes sobre o ciclo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorável</li> <li>▪ Desfavorável</li> </ul>
	Regulação do trabalho dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Burocrático</li> <li>▪ Acompanhamento</li> <li>▪ Controlo</li> </ul>
	Influência da ADD no desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melhoria</li> <li>▪ Sem implicações</li> <li>▪ Com implicações negativas</li> </ul>
	Impacte na escola, nos alunos e nas práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao nível da Escola</li> <li>▪ Ao nível das aprendizagens</li> <li>▪ Sem impacte</li> <li>▪ Aumento da artificialidade</li> <li>▪ Com impacte negativo</li> </ul>
	Clima de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaboração</li> <li>▪ Individualismo</li> <li>▪ Conflito</li> <li>▪ Competição</li> <li>▪ Desconforto (emoções suscitadas)</li> </ul>
	Constrangimentos do sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quotas</li> <li>▪ Excesso e mudanças constantes na legislação</li> <li>▪ Aumento de trabalho</li> </ul>
<b>B</b> <b>Organização e implementação do processo de ADD</b>	Estruturas de gestão mas intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diretor</li> <li>▪ CCAD</li> <li>▪ Departamentos/Coordenadores</li> <li>▪ Conselho Pedagógico</li> </ul>
	Comunicação e informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilidades na comunicação</li> <li>▪ Constrangimentos na comunicação</li> <li>▪ Facilidades nos instrumentos</li> <li>▪ Constrangimentos nos instrumentos</li> </ul>

**Tabela 4 (cont.)***Domínios e Categorias das Grelhas Verticais*

	Participação na elaboração dos instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direção</li> <li>▪ CCAD</li> <li>▪ Departamentos</li> <li>▪ Coordenação departamentos/Conselho Pedagógico</li> </ul>	
	Adequação dos instrumentos de registo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Condordância</li> <li>▪ Discordância</li> <li>▪ Sem opinião</li> </ul>	
	Relações interpessoais entre intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com ética e deontologia profissional</li> <li>▪ Clima de conflito e mal-estar</li> <li>▪ Professores individualistas</li> <li>▪ Professores colaborativos</li> </ul>	
<b>C</b>	<b>Supervisão Pedagógica e Relatores</b>	Modos de atuação dos relatores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientação</li> <li>▪ Acompanhamento</li> <li>▪ Controlo</li> <li>▪ Formação</li> <li>▪ Amigo crítico</li> </ul>
		Organização do processo superviso entre avaliador e avaliado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por iniciativa do avaliado</li> <li>▪ Por iniciativa do avaliador</li> <li>▪ No decurso de todo o processo</li> <li>▪ Somente antes da observação de aulas assistidas</li> </ul>
		O que avaliar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vertente profissional, ética e social</li> <li>▪ Vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem</li> <li>▪ Vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa</li> <li>▪ Vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</li> </ul>
		Dificuldades e constrangimentos sentidos pelo relator	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de formação</li> <li>▪ Avaliar pares/colegas</li> <li>▪ Colaborativa</li> </ul>
		Relação entre avaliador/avaliado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflitual</li> <li>▪ Burocrática/Cumprimento da lei</li> </ul>
<b>D</b>	<b>Observação de Aulas na ADD</b>	Importância da observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importante</li> <li>▪ Sem importância</li> <li>▪ Preparação apenas pelo avaliado</li> <li>▪ Preparação em conjunto (avaliador e avaliado)</li> <li>▪ Aulas pedidas pelo avaliado</li> </ul>
		Processo e modos de observação (preparação de aulas, atuação do supervisor e apreciação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Passivo</li> <li>▪ Ativo</li> <li>▪ Sugestões de melhoria</li> <li>▪ Indicação dos aspetos negativos</li> <li>▪ Ausência de apreciação</li> <li>▪ Reflexão conjunta sobre as práticas</li> </ul>
		Influência da observação de aulas na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aferição da qualidade da componente científico-pedagógica</li> <li>▪ Condicionamento do modo de atuação nos dias de observação de aulas</li> <li>▪ Sem influência nas práticas futuras</li> </ul>
		Interações ente avaliador e avaliado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Momento de tensão e mal-estar</li> <li>▪ Clima colaborativo</li> </ul>
<b>E</b>	<b>Perspetivas sobre um novo modelo de ADD</b>	Importância de um sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importante</li> <li>▪ Sem importância</li> </ul>
		Dimensões do processo avaliativo e superviso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Componente científico-pedagógica</li> <li>▪ Todas as atividades do docente no Agrupamento</li> <li>▪ Observação de aulas</li> </ul>
		Finalidades do processo superviso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompanhamento</li> <li>▪ Formação</li> <li>▪ Controlo</li> <li>▪ Inspeção</li> </ul>
		Quem deve avaliar a avaliação e supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colegas docentes do mesmo grupo (pares)</li> <li>▪ Diretor</li> <li>▪ Inspeção</li> <li>▪ Agentes externos à Escola</li> <li>▪ Docentes com formação em supervisão</li> <li>▪ Pais e Encarregados de Educação</li> </ul>
		Momentos da supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao longo do ano</li> <li>▪ Em momentos designados</li> <li>▪ Apenas em sala de aula</li> </ul>
		Papel dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajuda</li> <li>▪ Colaboração</li> <li>▪ Observação de aulas</li> <li>▪ Avaliação</li> </ul>

Após a recolha individual das informações relevantes que constam das grelhas verticais, foi elaborada uma grelha transversal (cf. Anexo VII), com o objetivo de integrar as informações recolhidas de todas as entrevistas, com base (Coutinho, 2011; Esteves, 2006; Fortin et al., 2009; Libório, 2004).

Nesse sentido, a grelha transversal sumariza em função dos domínios as respostas de todos os entrevistados, sendo constituída por um campo relativo ao domínio, às categorias, códigos e subcategorias, contabilização do número de respostas de cada uma das entrevistas, itens do questionário correspondentes às categorias e subcategorias (com o intuito de triangular os dados recolhidos), o número total de respostas por categoria e a contabilização das respostas pelas funções dos docentes entrevistados, conforme se pode observar na Figura 12.

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD					N	Entrevistadores Considerados
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Importância da Supervisão Pedagógica	E1	E1.1 - Importante	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26		23	6R + 1RCD + 1RDCCAD
		E1.2 – Sem importância	E21		1	1R

**Figura 12.** Exemplo das Categorias constantes na Grelha Transversal

Ainda fazendo parte da grelha transversal, para cada domínio, foi considerada uma tabela adicional onde consta o nome da categoria, das subcategorias e frases ilustrativas das mesmas, para todas as respostas encontradas, como se apresenta na Figura 13.

A3	A3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não traz vantagem nenhuma para o desenvolvimento profissional do meu ponto de vista (E1)</li> <li>• Um processo que não tem implicações nem benefícios para o trabalho docente (E2)</li> <li>• A observação de aulas não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, pois não é uma aula que vai permitir isso (E3)</li> <li>• Não trouxe grandes implicações, porque duas aulas não fazem nada (E11)</li> <li>• A observação de aulas não conduz ao desenvolvimento profissional dos professores (E12)</li> <li>• Pretende-se com esta avaliação esse desenvolvimento do professor, mas estamos agarrados a uma forma de estar e a uma estratégia de ensino, que não nos permite estar recetivos às mudanças (E19)</li> <li>• Não há implicações no desenvolvimento do professor (E20)</li> <li>• Nada importante, pois em nada acrescenta ao desenvolvimento do professor (E21)</li> <li>• Este modelo em nada vai melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (E24)</li> </ul>
----	------	--

**Figura 13.** Exemplo das Frases Ilustrativas da Grelha Transversal

Após a elaboração, preenchimento e análise da grelha transversal, foram extraídos os principais resultados qualitativos, tendo estes sido utilizados para complementar os resultados quantitativos recolhidos através do questionário administrado.

## **Capítulo V – O Segundo Ciclo Avaliativo (2009-2011): As Perceções dos Docentes do Agrupamento de Escolas Arco-Íris**

*Os fundamentos filosóficos diferem segundo as perceções individuais da realidade, da ciência e da natureza humana. Assim, diferentes perspetivas filosóficas do conhecimento implicam diversas formas de desenvolver o conhecimento, e portanto, diferentes métodos de investigação.*

(Fortin, 1999, p. 21)

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados no Agrupamento de escolas Arco-Íris. Para uma melhor organização e conseqüente compreensão dos resultados, estes encontram-se organizados em cinco pontos: (i) o ciclo avaliativo 2009-2011: Apreciação global sobre o sistema de ADD; (ii) organização e implementação do processo de avaliação; (iii) a supervisão pedagógica e os relatores; (iv) a observação de aulas no processo de ADD e; (v) perspetivas dos docentes sobre um novo modelo de avaliação de desempenho.

Em cada um destes pontos, os resultados serão apresentados segundo a mesma ordem, nomeadamente: os dados descritivos (com recurso às percentagens de resposta quer dos professores que responderam ao questionário e que englobam avaliadores e avaliados, quer dos relatores/avaliadores que responderam às questões de entrevista), os dados diferenciais (tendo em linha de consideração algumas das variáveis, como o cargo (funções desempenhadas no processo de ADD), género, nível de ensino, nível de habilitações académicas e categoria profissional) e os resultados correlacionais, considerando a variável idade, anos de serviço e tempo de experiência no agrupamento. Dada a extensão dos dados decorrentes do presente estudo, os resultados diferenciais e correlacionais são apresentados no corpo do texto; no entanto, as respetivas tabelas poderão ser consultadas em anexo.

Decorrente igualmente da necessidade de confrontação dos resultados encontrados, procuramos conciliar, integrar e agrupar os resultados quantitativos (respostas dos questionários preenchidos pelos professores), com os dados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas (realizadas aos relatores), com o intuito de se sumarizar os principais aspetos relativos aos diversos domínios em análise.

## 5.1. O Ciclo Avaliativo 2009-2011: Apreciação Global sobre o Sistema de ADD

Neste ponto, o nosso interesse focalizou-se na perceção dos docentes relativamente ao ciclo avaliativo de 2009-2011, no que toca aos seguintes pontos: apreciação global sobre o ciclo avaliativo; regulação do seu trabalho; implicações ao nível do desenvolvimento profissional; impacte sobre a escola, ao nível das aprendizagens dos alunos e das práticas educativas; modificações sentidas ao nível do clima de trabalho; e os maiores constrangimentos sentidos.

### 5.1.1. Apreciação Global dos Docentes Sobre o Ciclo Avaliativo

O primeiro bloco de informação pretendeu recolher dados sobre a perceção dos professores relativamente a este sistema de ADD no Agrupamento. Na Tabela 5, encontramos os principais resultados descritivos, tendo em consideração as 5 opções de resposta dadas.

**Tabela 5**  
*Resultados Descritivos relativos ao Atual Regime de ADD*

Itens	DT %	D %	SO %	C %	CT %
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	30,6	<b>37,9</b>	11,6	18,9	1,0
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	27,2	<b>39,8</b>	7,8	22,3	2,9
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	<b>41,7</b>	34,0	16,0	7,8	0,5
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	24,3	<b>40,3</b>	13,6	20,8	1,0
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	23,8	<b>34,5</b>	20,4	21,3	-
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	11,7	18,9	15,0	<b>50,0</b>	4,4
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	10,7	28,6	13,6	<b>42,2</b>	4,9
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	15,0	<b>34,5</b>	17,5	29,6	3,4
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	0,5	12,1	9,7	<b>47,6</b>	30,1
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	8,3	12,1	14,6	<b>38,8</b>	26,2
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	1,5	10,1	9,7	<b>43,7</b>	35,0
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	14,6	<b>36,4</b>	15,5	31,1	2,4
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	37,9	<b>38,8</b>	16,0	6,3	1,0

**Legenda:** DT (Discordo Totalmente); D (Discordo); SO (Sem Opinião); C (Concordo); CT (Concordo Totalmente)

Pela análise da Tabela 5, constata-se uma maior proporção de respostas na opção “discordo totalmente” que o sistema de ADD permita premiar os melhores profissionais na progressão na carreira (item 3). Discordam, ainda, que o mesmo contribua para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes (item 1), promova o trabalho colaborativo entre os docentes (item 2), contribua para o desenvolvimento profissional dos professores (item 4), promova o desenvolvimento e a qualidade educativa do agrupamento (item 5), contribua para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente (item 8), promova um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente (item 12) e permita melhorar os resultados escolares dos alunos (item 13).

Os professores concordam, no entanto, que o sistema atual<sup>119</sup> de ADD permite promover a autoavaliação dos docentes (item 5), tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores (item 7), tem aumentado a competição entre os docentes do agrupamento (item 9), tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira (item 10) e tem causado mal-estar e conflito entre os docentes (item 11).

No sentido de evitar uma dispersão das análises e interpretações destes resultados, optámos por englobar as opções de resposta *Discordo Totalmente* e *Discordo* numa só, que apelidamos de apreciações **Desfavoráveis** e as opções *Concordo Totalmente* e *Concordo* que foram consideradas como apreciações **Favoráveis**. Neste sentido, a Tabela 6, na página seguinte, apresenta o resumo das apreciações favoráveis e desfavoráveis do primeiro bloco de informação.

---

<sup>119</sup> Sistema de ADD no ciclo avaliativo 2009-2011.

**Tabela 6***Apreciação Global dos Professores sobre o Ciclo Avaliativo*

Itens	Desfavorável (%)	Favorável (%)
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	68,5	19,9
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	67,0	25,2
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	75,7	8,3
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	64,6	21,9
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	58,3	21,4
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	30,6	54,4
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	39,3	47,1
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	49,5	33,0
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	12,6	77,7
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	20,4	65,0
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	11,7	78,7
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	51,0	33,5
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	76,7	7,3

Na apreciação global dos docentes que responderam ao questionário sobre o ciclo avaliativo, pode ser observada uma apreciação maioritariamente *desfavorável* (cf. Tabela 6).

A perceção dos relatores entrevistados acaba por ser muito semelhante à encontrada nos questionários respondidos pelos professores, pois observa-se uma opinião predominantemente *desfavorável* por parte de cerca de 57,7% dos relatores entrevistados conforme se observa no Quadro 18.

**Quadro 18***Apreciação Global dos Docentes sobre o Ciclo Avaliativo (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Apreciação global dos docentes sobre o ciclo avaliativo	A1	A1.1 – Favorável	E5, E11, E12, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E23, E26		11 42,3	6R + 1DA + 1RCDCCAD + 1RCD + 2RASSD
		A1.2 – Desfavorável	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E21, E22, E24		15 57,7	8R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 1RAD



Essa percepção *desfavorável* (cf. Anexo VII) remete-nos para o facto do sistema de ADD em estudo ser visto como um procedimento *complexo*:

*É um processo muito complicado que não traz qualquer benefício* - E2.

*Apesar de estar a decorrer de forma consensual no agrupamento, este modelo é ainda mais complicado do que o anterior* - E6.

*Este é um modelo muito "forte", muito complexo e de difícil execução e de ser levado a sério* - E14,

*confuso*:

*Acho que este tipo de avaliação é confuso e quanto a mim, está mal aplicado porque as pessoas baralham e complicam-no* – E11,

*injusto*:

*É um modelo injusto, mesmo que as coisas possam ter corrido bem* – E7,

*e sem grande utilidade prática*:

*Não traz nada de bom às escolas, algo que não traz absolutamente nada de novo nem de vantajoso* - E1.

*É um procedimento que em nada vai melhorar a prática letiva. Destina-se quase só à avaliação e não à supervisão pedagógica* - E24.

Não obstante este posicionamento por parte dos relatores entrevistados, há quem tenha uma percepção *favorável* perante este sistema de ADD (42,3%), sublinhando:

*a pertinência da avaliação*:

*Todos devemos ser avaliados, isso para mim é um facto* – E11.

*Eu acho que a avaliação é importante, sou a favor da avaliação e o processo aqui correu de forma tranquila* - E15.

*Eu concordo com a avaliação, porque todos têm que ser avaliados, tudo é avaliado. Eu acho que aqui no agrupamento correu tudo dentro do normal* - E16.

*Não me parece mal, na globalidade há coisas que eu acho que têm que ser feitas apesar das pessoas não concordarem* - E17,

*a importância das aulas observadas*:

*Em parte concordo com o modelo, no que diz respeito às aulas assistidas* - E19,

*a necessidade de diferenciação de desempenhos*:

*Concordo com a avaliação pois já vi professores que trabalham e professores que não trabalham. E a avaliação deveria ser realizada para distinguir aqueles que trabalham e os que não trabalham* - E20,

*a necessidade de um mecanismo de regulação das práticas docentes*:

*Considero que todo o profissional -seja qual for a sua área de trabalho- ambiciona dar o seu melhor naquilo que faz, corrigir práticas e evoluir. Assim sendo, avaliar é uma necessidade - E23.*

*Eu tenho uma apreciação favorável tendo em conta que traz muitas vantagens para o grupo em si - E26.*

Em seguida, iremos proceder a uma análise mais pormenorizada destes dados.

### **5.1.2. Regulação do Trabalho dos Professores**

A perceção da maioria dos professores (68,5%) que responderam ao questionário relativamente a este ponto (cf. Tabela 6) assenta na discordância de que a avaliação tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes (item 1), funcionando apenas como um dispositivo de controlo (47,1%) do trabalho dos professores (item 7).

Os resultados decorrentes das estatísticas diferenciais e correlacionais relativas aos professores que responderam ao questionário, mostram diferenças estatisticamente significativas em função da categoria profissional [ $F(206)=2,755$ ;  $p=0,04$ ], sendo que nos testes *post hoc* verifica-se que são os professores Contratados ( $M=2,53$ ;  $DP=1,12$ ) que mais concordam que o modelo de ADD tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes (item 1), por comparação com os professores que pertencem ao Quadro de agrupamento ( $M=2,16$ ;  $DP=1,09$ ) [cf. Anexo VIII-E].

Quanto ao item 7, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=1,414$ ;  $p=0,03$ ]. São os professores que lecionam o 1º ciclo ( $M=3,41$ ;  $DP=0,97$ ) que mais consideram que a avaliação se tem constituído como um instrumento de controlo do trabalho dos professores, por comparação com os professores que lecionam o 3º ciclo ( $M=2,85$ ;  $DP= 1,17$ ) [cf. Anexo VIII-C].

No que diz respeito ao item 10 (Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão), foram encontradas diferenças com significado estatístico em função do nível de ensino [ $F(206)=3,063$ ;  $p=0,01$ ] e da categoria profissional [ $F(206)=3,560$ ;  $p=0,00$ ]. Os professores que lecionam o 1º ciclo ( $M=3,85$ ;  $DP= 0,94$ ), 2º ciclo ( $M=3,90$ ;  $DP=1,07$ ) e 3º ciclo ( $M=3,83$ ;  $DP=1,30$ ) concordam significativamente mais que o sistema de ADD tem contribuído para controlar o acesso à progressão na carreira/subida de escalão (item 10), quando comparados com os docentes que lecionam o

Pré-escolar (M=3,13; DP=1,50) [cf. Anexo VIII-C]. Os professores do QZP (M=4,50; DP=0,70) apresentaram um grau de concordância médio com o item 10, maior do que os seus colegas do Quadro de agrupamento (M=3,64; DP=1,26) e que os professores Contratados (M=3,37; DP=1,11) [cf. Anexo VIII-E].

O item 12 (Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente) apresentou uma correlação positiva significativa com o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,15$ ;  $p=0,03$ ), ou seja, quanto maior for o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância dos professores com este item (cf. Anexo VIII-F).

Os relatores consideram o processo de ADD bastante burocrático, promovendo o controlo do trabalho docente. Apenas uma pequena percentagem de relatores entrevistados considera que este sistema de ADD facilita um processo de acompanhamento das práticas docentes (Quadro 19).

### Quadro 19

#### *Regulação do Trabalho dos Professores (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Regulação do trabalho dos professores	A2	A2.1 - Burocrático	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E20, E21, E22, E23, E24	Item 1, 7, 10, 12	20 76,9%	12R + 3RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 1RASSD
		A2.2 - Acompanhamento	E1, E6, E7, E15, E16, E26		6 23%	2R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD
		A2.3 - Controlo	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E16, E21, E26		12 46,1%	8R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD

Estas perceções são visíveis em algumas das verbalizações dos relatores. A natureza burocrática da ADD (cf. Anexo VII) é assinalada por cerca de 77% dos relatores da seguinte forma:

*Não simplifica, processo muito complicado, muito burocrático, muito baseado em relatórios e formulários - E1.*

*Papelada tremenda que se tem que preencher, burocracia que não leva a nada - E3.*

*Não deixa de ser muito burocrático e mesmo bastava apenas um relatório só para ficar escrito e não tantos documentos - E8.*

*Temos sempre imenso trabalho pelo excesso de burocratização. Os professores trabalham mais do que aquilo que deveriam - E11.*

*Na minha opinião, um dos problemas deste modelo é o trabalho burocrático que exige às partes envolvidas, embora tenha havido a preocupação de o simplificar - E23.*

*É um modelo essencialmente burocrático, institucional, e o que o relator está a fazer é preencher papéis quando, enquanto supervisor, deveria ter uma intervenção mais ativa nas atividades letivas - E24.*

A perceção de que a ADD é um dispositivo de controlo é assim referenciada pelos professores relatores (46,1%):

*É um procedimento obrigatório apenas - E2.*

*A avaliação tem que ser feita por uma questão de controlo das práticas - E4.*

*A avaliação é mais um elemento para a direção opinar, para controlarmos e apostarmos um bocadinho mais as nossas funções e tarefas - E5.*

*É um procedimento de controlo, que é o que a lei pede - E6.*

*Ter que trabalhar com os pares é uma coisa e avaliar é outra. Preenche apenas o requisito de controlo - E16.*

No entanto, uma parca percentagem dos relatores (23%) assumiu que tem permitido o *acompanhamento* do trabalho dos docentes:

*Eu deixei a minha turma e, por conseguinte, consegui fazer o acompanhamento dos colegas - E6.*

*Houve sempre reuniões sistemáticas e periódicas, houve sempre acompanhamento - E7.*

*Mas vamo-nos conhecendo através do trabalho que é feito extra sala de aula - E16.*

Também se constata que grande parte dos inquiridos que responderam ao questionário (cf. Tabela 6), cerca de 65%, reconhece que a ADD tem contribuído para regular o acesso à progressão na carreira e subida de escalão (item 10), e 51% reconhece que não tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente (item 12). A perceção dos relatores aponta nesse mesmo sentido, tal como podemos observar em algumas das opiniões proferidas (cf. Anexo VII):

*Tem implicações negativas porque já temos a carreira congelada e é a nossa vida profissional que está em risco - E4.*

*O problema é que a avaliação como está, tem repercussões ao nível dos concursos - E5.*

*Quem se preocupa com a avaliação é quem está em início de carreira e quer progredir e isso tem uma grande implicação no desenvolvimento da pessoa. Pedem aulas*

*assistidas quem quer mudar e não porque precisam ou se preocupem essencialmente em progredir - E7.*

*Acho que este modelo é uma maneira simpática de travar a evolução na carreira - E18.*

### **5.1.3. Influência da ADD no Desenvolvimento Profissional**

Relativamente à influência que a ADD detém no desenvolvimento profissional dos docentes (cf. Tabela 6), constatamos que grande parte das respostas dadas no questionário (75,7%) vão no sentido da discordância de que este modelo tenha premiado os melhores profissionais na progressão na carreira (item 3); tenha contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores (64,6%, item 4) e tenha, também, contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente (49,5%, item 8). Concordam, no entanto, que o modelo tem permitido a implementação de processos de autoavaliação dos docentes (54,4%, item 6).

Os resultados diferenciais mostram diferenças com significado estatístico no item 3 (A ADD tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira) quando o nível de ensino é considerado [ $F(206)=2,244$ ;  $p=0,02$ ]. São os docentes do Pré-escolar ( $M=2,27$ ;  $DP=1,10$ ) e os professores do 1º ciclo ( $M=2,19$ ;  $DP=1,00$ ) que apresentam uma maior concordância com este item, por comparação com os que lecionam no 3º ciclo ( $M=1,65$ ;  $DP=0,79$ ) [cf. Anexo VIII-C].

Denota-se ainda, relativamente ao item 6 (Tem promovido a autoavaliação dos docentes) uma significância estatística quando o nível da categoria profissional é considerado [ $F(206)=2,160$ ;  $p=0,04$ ]. Assim, são os professores Contratados ( $M=3,40$ ;  $DP=1,05$ ) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores do QZP ( $M=2,60$ ;  $DP=1,17$ ) [cf. Anexo VIII-E].

No que tange ao item 8 (Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando o nível de ensino [ $F(206)=1,404$ ;  $p=0,02$ ] e a categoria profissional [ $F(206)=5,900$ ;  $p=0,00$ ] são considerados. Verifica-se que são os professores que lecionam o 2º ciclo ( $M=3,10$ ;  $DP=1,29$ ) que mais concordam com este item, quando comparados com os que lecionam o 3º ciclo ( $M=2,60$ ;  $DP=1,22$ ) [cf. Anexo VIII-C]. Da mesma forma, são os professores Contratados ( $M=3,21$ ;  $DP=0,98$ ) que apresentam maior concordância

com este item, quando comparados com os pertencentes ao Quadro de agrupamento (M=2,61; DP=1,15) e QZP (M=2,20; DP=1,03), respetivamente (cf. Anexo VIII-E). Este item apresentou uma correlação inversa significativa com a idade ( $r=-0,19$ ;  $p=0,00$ ) e os anos de serviço ( $r=-0,20$ ;  $p=0,00$ ), ou seja, quanto maior for a idade e os anos de serviço, menor a concordância dos professores com este item (cf. Anexo VIII-F).

Os relatores entrevistados, por sua vez, também consideram que este sistema de ADD não teve grandes implicações no desenvolvimento profissional (34,6%), assinalando 26,9% dos inquiridos implicações negativas na carreira e no trabalho docente. Apenas 15,3% assinala que este sistema de ADD promove uma melhoria (Quadro 20).

### Quadro 20

#### *Influência da ADD no Desenvolvimento Profissional (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Influência da ADD no desenvolvimento profissional	A3	A3.1 – Melhoria	E16, E18, E25, E26	Itens 3, 4, 6, 8	4 15.3	3R + 1RASSD
		A3.2 – Sem implicações	E1, E2, E5, E11, E12, E19, E20, E21, E24		9 34.6	5R + 2RCD + 1DA + 1RCDCCAD +
		A3.3 - Com implicações negativas (carreira e no trabalho)	E1, E4, E5, E7, E14, E16, E18		7 26.9	4R + 2RCD + 1RCDCCAD +

Estas perceções são suportadas nos seguintes relatos (cf. Anexo V):

*Não traz vantagem nenhuma para o desenvolvimento profissional do meu ponto de vista - E1.*

*Um processo que não tem implicações nem benefícios para o trabalho docente - E2.*

*Pretende-se com esta avaliação esse desenvolvimento do professor, mas estamos agarrados a uma forma de estar e a uma estratégia de ensino, que não nos permite estar recetivos às mudanças - E19.*

*Este modelo em nada vai melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor - E24.*

Apenas uma pequena percentagem de relatores (15,3%) assume ter havido uma melhoria das práticas:

*A avaliação melhorou muita coisa, quanto mais não seja ao nível das faltas dos professores. As pessoas estavam preocupadas em dar o seu melhor - E16.*

*Eu acho que de alguma maneira contribuiu para despertar os professores para tentarem melhorar as suas práticas - E18.*

*Por exemplo, nas reuniões de grupo e/ou planificações conjunta, onde o empenho era muito mais harmonioso e rico. A calendarização das aulas assistidas, as quais considerei momentos privilegiados na minha formação pessoal pelo desempenho e envolvimento em todos - E25.*

*Observação de aulas para os colegas, ajuda-nos porque normalmente temos vícios ou alguns erros que nem damos por eles, fazem parte de nós, e com a ajuda de alguém poderemos corrigir certos pormenores que só trazem vantagem para o ensino - E26.*

#### **5.1.4. Impacte na Escola, nos Alunos e nas Práticas**

O impacte da avaliação pode ser analisado sob três perspetivas: o impacte ao nível da escola, na aprendizagem dos alunos e nas práticas docentes. Os principais resultados dos professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 6) asseguram que o modelo de avaliação não tem proporcionado um desenvolvimento na qualidade educativa do agrupamento (58,3%, item 5); pelo contrário, tem aumentado a competição entre os docentes do agrupamento (77,7%, item 9), causando mal-estar e conflitos entre os mesmos (78,7%, item 11) e impedindo a promoção de um trabalho colaborativo entre todos (67%, item 2). Este modelo não tem permitido a melhoria dos resultados escolares dos alunos (76,7%, item 13).

O item 5 (Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento) apresentou uma significância estatística quando a categoria profissional foi considerada [ $F(206)=3,191$ ;  $p=0,02$ ]. Verifica-se que são os professores Contratados ( $M=2,67$ ;  $DP=1,06$ ) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores pertencentes ao QZP ( $M=1,80$ ;  $DP=1,13$ ) [cf. Anexo VIII-E].

No que diz respeito ao item 13 (Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos) são encontradas diferenças estatisticamente significativas quando a categoria profissional [ $F(206)=2,271$ ;  $p=0,03$ ] e o nível de ensino [ $F(206)=1,119$ ;  $p=0,04$ ] são considerados. Verifica-se que são os professores Contratados ( $M=2,09$ ;  $DP=0,86$ ) que mais concordância apresentam com este item, quando comparados com os pertencentes ao QZP ( $M=1,40$ ;  $DP=0,69$ ) [cf. Anexo VIII-E]. São também os professores que lecionam o 2º ciclo ( $M=2,21$ ;  $DP=0,92$ ) que mais pontuam neste item, quando comparados com os professores que lecionam o 3º ciclo ( $M=1,82$ ;  $DP=0,81$ ) [cf. Anexo VIII-C].

Os relatos dos professores entrevistados sobre este impacte na escola, nos alunos e nas práticas estão assinalados no Quadro 21.

## Quadro 21

### *Impacte na Escola, nos Alunos e nas Práticas (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Impacte na escola, nos alunos e nas práticas	A4	A4.1 – Ao nível da escola	E18, E19, E20, E23	Ítems 5, 13	4 15.3	3R + 1RASSD
		A4.2 – Ao nível das aprendizagens dos alunos	E3, E19, E20, E25, E26		5 19.2	4R + 1RASSD
		A4.3 – Sem impacte			0	
		A4.4 – Aumento de artificialidade	E1, E5, E7, E8, E12, E14, E15, E18, E23		9 34.6	4R + 2RCD + 2RCDCCAD + 1RASSD
		A.4.5 - Com impacte negativo	E1, E2, E3, E4, E5, E11, E23		7 26.9	3R + 2RCD + 1DA + 1RASSD

Verifica-se que são poucos os relatores (15,3%) que identificam a existência de um *impacte positivo ao nível da Escola* (cf. Anexo VII):

*Com o sistema, houve mais visibilidade ao nível da comunidade escolar. Houve uma evolução a esse nível. Houve trabalhos de mérito também, que não foram exibidos e divulgados - E19.*

*Apesar de tudo, nesta escola, nota-se que houve um maior envolvimento e empenho, todos se esforçaram para que tudo corresse o melhor possível - E23,*

não reconhecendo tampouco ter havido um *impacte positivo ao nível das aprendizagens* (19,2%):

*Este modelo não leva à melhoria das aprendizagens - E3.*

*Notei trabalho a outros níveis, mas com os alunos nem tanto, talvez mais projetos extracurriculares, agora não sei se no geral terão interesse ou se serão pertinentes para o sucesso do ensino e aprendizagem - E19.*

*O impacte na aprendizagem dos alunos, não foi visível - E20.*

De assinalar, no entanto, que 34,6% dos relatores considera ter havido um *aumento de artificialidade* nas práticas dos professores:

*Acaba por “falsar” a própria realidade... é para ver quem dá mais nas vistas-E1.*

*Aumentou a artificialidade pois espicaçou-nos para o desempenho. Havia colegas que se acomodavam, ao nível da assiduidade foi notória a diferença. Mas estamos a trabalhar muito para o exterior, a fazer muitas atividades, a preparar os alunos para ensaios disto e daquilo... há uma deturpação da legislação sobre o conceito de*



*observação de aulas... todos estão preparados e preparam-se e todos sabem o que se vai observar - E5.*

*Antes da avaliação ninguém queria participar numa visita de estudo. Depois da avaliação e como os docentes sabiam que iam ser avaliados, as propostas de atividades, visitas de estudo, foi um boom... isto é tudo muito artificial - E8.*

*Pode ver-se um pouco mais de artificialidade, usaram-se mais materiais naquelas aulas do que era esperado - E15.*

*Seria ainda mais interessante e verdadeira se as aulas observadas fossem o espelho do que o docente faz ao longo do ano. Porém, admito que estas aulas observadas poderão não espelhar a realidade - E23,*

e, conseqüentemente, um impacte *negativo* no trabalho dos professores (26,9%):

*Ou as pessoas se dedicam ao que é realmente importante, ao trabalho com os alunos às atividades do agrupamento ou se dedicam aos relatórios, aos descritores aos instrumentos e às evidências - E1.*

*Corre-se o risco de se perder a faceta principal, que é o momento de aprendizagem e de ensino, estamos a esquecer que o papel principal do professor é preparar os alunos - E5.*

*O que está aqui em causa é se o professor se dedicou à sua tarefa principal que é ensinar os seus alunos e não estar a dedicar-se a serviços administrativos que nada têm que ver com o ensino dos alunos. A função do professor é dedicar-se ao aluno e não a estudar a legislação - E11.*

*O docente atual passa muito do seu tempo a escrever relatórios, a preencher fichas e mais fichas, em vez de despender esse tempo naquilo que deve ser a sua missão, isto é, ensinar - E23.*

### **5.1.5. Mudanças no Clima de Trabalho**

Quando analisamos as mudanças no clima de trabalho (cf. Tabela 6), verificamos que os professores apresentam-se discordantes da ideia de que a ADD tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes (item 2) e concordantes com a ideia de que a ADD tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento (item 9) e causado mal-estar e conflito entre os docentes (item 11).

As análises diferenciais relativamente ao item 9 (Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento) mostram variações significativas quando a categoria profissional [ $F(206)=2,442$ ;  $p=0,01$ ] é considerada. São os professores pertencentes ao QZP ( $M=4,50$ ;  $DP=0,97$ ) que mais pontuam neste item, por comparação com os professores Contratados ( $M=3,77$ ;  $DP=1,02$ ) [cf. Anexo VIII-E].

Verifica-se ainda que o item 11 (Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes) apresenta igualmente variações significativas quando a categoria profissional [F(206)=4,134; p=0,00] e o nível de ensino [F(206)=1,500; p=0,03] são considerados. São os professores do QZP (M=4,60; DP=0,51) e do Quadro do agrupamento (M=4,05; DP=0,95), que mais concordam com este item, por comparação com os professores Contratados (M=3,70; DP=1,14) [cf. Anexo VIII-E]. São ainda os docentes do Pré-escolar (M=4,40; DP=0,50) que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os que lecionam no 2º ciclo (M=3,74; DP=1,14)[cf. Anexo VIII-C].

No que diz respeito ao clima de trabalho vivenciado pelos diversos atores durante o processo de ADD, este pode ser observado na grelha transversal das entrevistas :

**Quadro 22**  
*Clima de Trabalho (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Clima de Trabalho	A5	A5.1 – Colaboração	E3, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E23	Itens 2, 9, 11	10 38.4	7R + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		A5.2 - Individualismo			0	
		A5.3 – Conflito	E1, E2, E5, E7, E14, E22		6 23.0	2R + 3RCD + 1RCDCCAD
		A5.4 – Competição	E1, E2, E5, E18, E19		5 19.2	3R + 2RCD
		A5.5 – Desconforto	E1, E4, E5, E6, E7, E8, E12, E14, E15, E16, E17		11 42,3	6R + 2RCD + 3RCDCCAD

Constata-se que 42,3% dos relatores assinala a presença de um clima de *desconforto*, nas escolas, visível através de sentimentos como *injustiça* (cf. Anexo VII):

*Promove desconfortos, amarguras e desapontamentos, constrangimentos, desgaste psicológico, um sentimento de injustiça, avaliação que causa constrangimentos – E1.*

*O processo não é justo e por isso os professores andam mais stressados - E4.*

*Há muito sentimento de injustiça, de desconforto, de expectativa, que cria alguma instabilidade, receios e nos coloca na defensiva - E6.*

*Alguma agitação entre os professores, alguma confusão e falta de clarificação sobre as evidências. Houve sentimentos de injustiça nas quotas, as pessoas ficaram baralhadas com tanta informação e ninguém percebeu bem as evidências - E15,*

*inseguranças e ansiedades:*

*Há muita insegurança e grande constrangimento - E8.*

*Em termos psicológicos e em termos afetivos gerou um certo desequilíbrio, há sempre atritos - E12.*

*Fiquei bastante ansiosa quando soube que tinha de avaliar, isso fiquei e houve ali dois ou três dias que eu sonhava com isto, tinha medo de não ser correta, de não ser justa - E16.*

*Desconfortável, foi notório o nervosismo, a ansiedade e as pessoas resignaram-se - E17.*

Mesmo assim, há 38,4% de relatores que assinala um clima de *colaboração*:

*O trabalho foi cooperante, colaborativo, solidário e com partilha de experiências - E3.*

*O trabalho foi de partilha de informação e de planificação conjunta - E4.*

*O trabalho sempre foi de colaboração mesmo antes da avaliação – E9.*

*Fizemos imensas reuniões ao nível do departamento para aferir os critérios e muitas vezes trocamos experiências com outras escolas - E12.*

*A sua parte mais positiva está na possibilidade de ambas as partes (relator e avaliado) poderem trocar/partilhar experiências pedagógicas, aquando da observação de aulas - E23.*

No entanto, 23% identifica um clima de *conflito* entre os docentes:

*Causa conflitos e tensões entre os colegas – E1.*

*O ambiente da escola tornou-se muito agressivo - E7.*

*Foi um clima de tensões e de revolta contida - E14.*

*De um modo geral, a conflitualidade existe de forma ordeira, profissional e com elevação. Alguns colegas questionam algumas decisões do Conselho Pedagógico e da CCAD - E22,*

assim como um clima de *competição* (19,2%):

*Promove rivalidades - E1.*

*Maior competição nas escolas, nos rankings, e maior competitividade entre colegas - E5.*

*Porque depois toda a gente quer ter o máximo para subir e há disputas entre uns e outros - E18.*

*Principalmente entre colegas houve uma grande competição. Pessoas que se conhecem e que estão a concorrer para a mesma nota e nestes moldes, não creio que traga frutos - E19.*

### **5.1.6. Constrangimentos do Sistema de ADD**

Os principais constrangimentos na perceção dos relatores entrevistados podem ser observados no Quadro 23, na página seguinte.

## Quadro 23

### *Constrangimentos do Sistema de Avaliação (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Constrangimentos do sistema de avaliação	A6	A6.1 - Quotas	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E23, E25, E26	Item 19	21 80.7	11R + 3RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		A6.2 - Excesso e Mudanças constantes de legislação	E1, E4, E6, E7, E8, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E20, E22		13 50.0	7R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA
		A6.3 - Aumento de trabalho	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E23, E24, E26		17 65.3	8R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD

Para cerca de 80% dos relatores (cf. Anexo VII), o principal constrangimento deveu-se às *quotas* para atribuir as menções de *Muito Bom* e *Excelente* e, conseqüentemente, possibilitar a progressão na carreira:

*O grande problema é nas quotas - E5.*

*Acho que as quotas estão a ser o negativo da avaliação. Não discordo que deva haver quotas, mas não com uma margem de trabalho tão limitada - E6;*

*Rejeito o sistema de quotas para que haja melhoria do ensino e das aprendizagens - E12.*

*As quotas são um funil muito estreito, não apenas pela sua existência mas pela forma como foram geridas - E14.*

*Eu não concordo com as quotas. Para mim deveriam ser abolidas. As quotas não diferenciam os professores, o que os diferencia é a avaliação - E18.*

*Não sei o que ditarão as quotas e se a avaliação final não trará injustiças, beliscando posteriormente a relação e o ambiente entre as partes - E23.*

O *aumento de trabalho* foi igualmente assinalado como fator constrangedor para 65,3% dos relatores:

*Exige muito de todas as partes envolvida, e no fim, o resultado é questionável. Foram muitas horas de trabalho que dedicaram ao longo de todo o ano - E23.*

*A falta de tempo para fazer um acompanhamento mais completo de preparação de materiais, planificações, etc.. Neste modelo e no momento atual é apenas um momento processual que pouco ou nada acrescenta ao trabalho docente, apenas sobrecarrega os relatores e traz ainda mais stress aos avaliados - E24.*

*Bastante tempo, não é só essas duas horas, neste caso blocos de noventa minutos, mas é depois todo o trabalho que está por trás, principalmente depois de observação das aulas e a reunião com os colegas, que exige muito tempo - E26.*

De referir ainda que cerca de 50% dos relatores e 93,6% dos respondentes ao questionário (item 19) referem o *excesso e mudanças constantes na legislação* como constrangedores:

*Há sempre sobressaltos... não sabemos com o que havemos de contar. A legislação foi chegando tardiamente e foi uma precipitação de enviar documentos e constantes alterações – E1.*

*Não sabemos bem com o que contar, a legislação é muito transitória. A mudança das leis cria muita instabilidade e não sabemos com o que contar. De início tomamos algumas decisões e passados dias tivemos que as alterar - E6.*

*No início foi muito difícil porque as coisas estavam sempre a mudar. As mudanças contínuas das diretrizes e quando nós estávamos a apresentar o trabalho pronto, ia tudo por água abaixo - E12.*

*A informação foi chegando, a gente sabia uma coisa e amanhã já não era assim que se fazia, já era de outra forma. Foram mudando a legislação e as regras do jogo também foram mudando. Porque às vezes eram umas, amanhã outras diretrizes e pronto - E16.*

*Os prazos foram constantemente alterados - E20.*

Em suma, podemos afirmar que relativamente às perceções dos docentes sobre o 2º ciclo da ADD, grande parte possui uma *apreciação desfavorável* justificada pelo facto de a considerarem um processo burocrático, complexo, injusto e sem grande utilidade prática, preenchendo apenas requisitos formais, legais e de controlo. Trata-se de um processo que, segundo os inquiridos, não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e tem pouca visibilidade ao nível da melhoria das Escolas. Consideram, ainda, ser um modelo que dificulta a progressão na carreira e que tem impacte significativamente negativo no trabalho dos docentes, uma vez que acentua a artificialidade de procedimentos, aumentando o clima de competição, de conflito e de desconforto, fazendo emergir sentimentos de injustiça, insegurança e ansiedade, que em nada contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes aspetos, associados ao sistema de quotas que é percebido como injusto, à excessiva legislação e mudanças constantes na mesma, sustentam a incontrolabilidade dos processos e das ações, acarretando, indubitavelmente, um incremento ao nível do trabalho docente.

Apesar disso, subsiste uma *apreciação favorável*, ainda que em percentagens mais baixas, que assinalam a importância do sistema de ADD na promoção da autoavaliação dos docentes, o clima de colaboração que se verificou com o mesmo, permitindo o

acompanhamento do trabalho dos professores e o impacto, ainda que pequeno, na melhoria das práticas docentes e ao nível da escola (cf. Tabela 7).

### **Tabela 7**

#### *Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre o Atual Sistema de Avaliação de Desempenho*

<b>Resultados dos questionários</b>	<b>Resultados das entrevistas</b>
<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 78,7% Refere que tem causado mal-estar e conflito entre os docentes</li> <li>• 77,7% Assinala que tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento</li> <li>• 76,7% Discorda que permita melhorar os resultados escolares dos alunos</li> <li>• 75,7% Considera que o atual sistema de ADD não permite premiar os melhores profissionais na progressão na carreira</li> <li>• 68,5% Não crê que o mesmo contribua para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes</li> <li>• 67% Assinala que não promove o trabalho colaborativo dos docentes</li> <li>• 65% Refere que tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira</li> <li>• 64,6% Pensa que não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes</li> <li>• 58,3% Não crê que promova o desenvolvimento e a qualidade educativa do Agrupamento</li> <li>• 51% Refere que não promove um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente</li> <li>• 49,5% Assume que não contribui para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente</li> <li>• 47,1% Concorda que tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores</li> </ul>	<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 80,7% Discorda das quotas</li> <li>• 76,9% Considera o processo burocrático</li> <li>• 65,3% Assinala o aumento de trabalho</li> <li>• 57,7% Possui opinião desfavorável face ao sistema de avaliação</li> <li>• 50% Assinala o excesso e mudanças constantes na legislação</li> <li>• 46,1% Assinala o controlo do trabalho dos professores</li> <li>• 42,3% Assinala um clima de desconforto</li> <li>• 34,6% Considera ter havido um aumento de artificialidade nas práticas dos professores</li> <li>• 34,6% Não possui impacto no desenvolvimento profissional dos docentes</li> <li>• 26,9% Assinala implicações negativas ao nível da progressão na carreira e no trabalho docente</li> <li>• 26,9% Assume um impacto negativo no trabalho nos professores</li> <li>• 23% Identifica um clima de conflito</li> <li>• 19,2% Não reconhece ter havido um impacto positivo ao nível das aprendizagens</li> <li>• 19,2% Relata um clima de competição</li> </ul>
<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 54,4% Defende que o sistema atual de ADD permite promover a autoavaliação dos docentes</li> </ul>	<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 42,3% É a favor da ADD</li> <li>• 38,4% Assinala um clima de colaboração</li> <li>• 23% Concorda que permite o acompanhamento do trabalho dos docentes</li> <li>• 15,3% Considera ter havido um impacto positivo ao nível da melhoria das práticas docentes</li> <li>• 15,3% Identifica ter havido um impacto positivo ao nível da Escola</li> </ul>

## 5.2. Organização e Implementação do Processo de ADD

Um dos objetivos do nosso trabalho prende-se com o conhecimento do modo como decorreu o processo de organização e implementação da ADD no Agrupamento Arco-Íris. Assim, depois de uma apreciação global, subdividimos este ponto nos seguintes aspetos: estruturas de gestão mais intervenientes, participação na elaboração de instrumentos, adequação dos instrumentos de registo, relações interpessoais entre os principais intervenientes e comunicação e informação.

Relativamente à organização e implementação do processo de avaliação no Agrupamento, a perceção global, deste segundo bloco de informação, pode ser observada na Tabela 8.

**Tabela 8**

*Resultados Descritivos sobre a Implementação do Processo de ADD*

Itens	DT %	D %	SO %	C %	CT %
14- As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	1,5	8,7	9,7	6,6	<b>73,5</b>
15- A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	1,5	5,8	21,8	<b>60,2</b>	10,7
16- A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	4,9	14,4	<b>38,4</b>	<b>38,4</b>	3,9
17- A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	7,8	<b>31,1</b>	21,8	25,2	14,1
18- O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	4,9	15,5	21,4	<b>51,0</b>	7,2
19- As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	0,5	1,5	4,4	39,7	<b>53,9</b>
20- Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	6,3	11,2	10,1	<b>61,7</b>	10,7
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	2,4	9,7	24,4	<b>48,5</b>	15,0
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	6,3	16,5	18,0	<b>41,7</b>	17,5
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	14,1	21,4	16,0	<b>39,8</b>	8,7

**Legenda:** DT (Discordo Totalmente); D (Discordo); SO (Sem Opinião); C (Concordo); CT (Concordo Totalmente)

Verifica-se, pela análise da Tabela 8, que os professores discordam com o facto de o processo de ADD ter gerado um clima de conflito e de mal-estar entre os avaliadores e avaliados; no entanto uma percentagem semelhante de inquiridos considera o contrário (item 17). Estes professores oscilam ainda entre o não ter opinião e concordarem relativamente ao facto da CCAD ter assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos (item 16).

Concordam que a Direção teve um papel essencial na condução do processo de ADD (item 15); que o processo de ADD, no agrupamento, decorreu com ética e deontologia profissional (item 18), tendo existido comunicação e troca de informação entre os avaliadores e avaliados (item 20); que as reuniões entre ambos decorreram sem incidentes críticos (item 21); que a ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos (item 22) e que o processo de ADD decorreu com tranquilidade e normalidade (item 23). O maior número dos professores inquiridos assumiu que as informações com as orientações sobre os procedimentos internos da ADD foram conhecidas em tempo oportuno (item 14) e que as frequentes alterações legais causaram alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo (item 19).

A Tabela 9 sumariza os resultados em função das apreciações *desfavoráveis* e *favoráveis* relativas ao segundo bloco de informação.

**Tabela 9**

*Perceção dos Professores Inquiridos por Questionário sobre a Organização e Implementação do Processo de Avaliação no Agrupamento*

<b>Itens</b>	<b>Desfavorável (%)</b>	<b>Favorável (%)</b>
14 - As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	10,2	<b>80,1</b>
15 - A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	7,3	<b>70,9</b>
16 - A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	19,3	<b>42,3</b>
17 - A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	38,9	<b>39,3</b>
18 - O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	20,4	<b>58,2</b>
19 - As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	2	<b>93,6</b>
20 - Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	17,5	<b>72,4</b>
21 - As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	12,1	<b>63,5</b>
22 - A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	22,8	<b>59,2</b>
23 - O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	35,5	<b>48,5</b>

Encontramos uma *perceção favorável*, para todos os itens que compõem este bloco de informação.

Os resultados diferenciais mostram que, no que toca ao item 23 (O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade), há variações significativas quando se considera o nível de ensino [ $F(206)=1,602$ ;  $p=0,01$ ], verificando-se que são os professores que lecionam o 2º ciclo ( $M=3,38$ ;  $DP=1,22$ ) que mais se mostram concordantes com este



item, quando comparados com os que lecionam o 3º ciclo (M=2,78; DP=1,20) [cf. Anexo IX-I].

### 5.2.1. Estruturas de Gestão mais Intervinentes

Denota-se que, ao nível das estruturas de gestão mais intervenientes no processo, os professores que responderam ao questionário, na sua maioria (70,9%), entenderam que a Direção/Diretora teve um papel essencial na condução da ADD (item 15), assim como a CCAD, que assumiu um papel relevante de apoio à resolução de conflitos e/ou dificuldades (42,3%, item 16) [cf. Tabela 9].

Quando nos debruçamos sobre os resultados diferenciais, são encontradas diferenças com significado estatístico no item 16 (A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos), em função do cargo [F(206)=2,343; p=0,02]. Os professores Relatores (M=3,62; DP=0,85) são os que mostram maior concordância com este item, por comparação com os professores Avaliados (M=3,17; DP=0,90) [cf. Anexo IX-G]. Da mesma forma, este item mostra-se correlacionado positiva e significativamente com o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,15$ ;  $p=0,03$ ), ou seja, quanto maior for o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância com este item (cf. Anexo IX-L).

Estes resultados são congruentes com os obtidos nas respostas dos relatores, conforme se pode observar no Quadro 24.

#### Quadro 24

##### *Estruturas de Gestão mais Intervinentes (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Estruturas de gestão mais intervenientes	B1	B1.1 - Diretor	E1, E4, E6, E11, E13, E14, E15, E17, E18, E21, E23, E24, E25, E26	Itens 15, 16	14 53.8	7R + 1RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		B1.2 - CCAD	E1, E2, E4, E5, E7, E11, E12, E13, E14, E15, E20, E22, E23, E25, E26		15 57.7	6R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		B1.3 - Departamentos/ Coordenadores	E4, E16		2 7.7	2R
		B1.4 - Conselho Pedagógico			0	

Verifica-se que 57,7% dos relatores considera a CCAD a estrutura mais interveniente no processo (cf. Anexo VII):

*Juntamente com a diretora a CCAD teve um papel relevante, enviavam informação para os coordenadores e estes aos departamentos através dos relatores - E1;*

*Participaram todas as estruturas atrás referidas, embora saliente o fantástico trabalho desenvolvido pelos docentes que compõem a CCAD - E23.*

*Todos os intervenientes neste processo foram ouvidos, tendo a CCAD o papel de aglutinar e coordenar o mesmo - E25.*

*A Comissão sempre muito competente, sempre muito trabalhadora e que não é fácil para um agrupamento, quatro professores da Comissão, é muito complicado, eu admiro o trabalho deles e a paciência que eles têm e as horas que eles passam, porque às vezes nós relatores é verdade que passamos muitas horas, mas eles passam muitas, muitas mais - E26,*

Também a *Direção/Diretora* foi vista como uma das estruturas de gestão mais intervenientes em todo o processo (53,8%):

*A direção sempre teve uma relação muito aberta, muito franca, com muita margem para a partilha e para estarmos à vontade - E6.*

*A direção teve papel importante de tornar tudo mais ligeiro, mais suave - E11.*

*Temos uma diretora de respeito e de grande influência, que soube exercer o poder e a autoridade - E14.*

*Penso que todas as partes envolvidas trabalharam muito para que todo o processo fosse realizável e proveitoso. No entanto, acho que o trabalho desenvolvido pela Direção e pela CCAD é de realçar - E23.*

De sublinhar que cerca de 8 % dos relatores ainda assinalou os *Departamentos e Coordenadores* como intervenientes importantes no processo:

*Ajuda da coordenadora de departamento - E4.*

*Houve apoio por parte da coordenadora e da escola - E16.*

### **5.2.2 Comunicação e Informação**

Neste ponto, verificamos que cerca de 80% dos professores que responderam ao questionário concordaram que as informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno (item 14); 93,6% concordou que as frequentes alterações legais causaram alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo (item 19) e 72,4% concordou que existiu boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados (item 20) [cf. Tabela 9].

Estes resultados são congruentes com os defendidos pelos relatores, podendo ser observados no Quadro 25 (página seguinte).

## Quadro 25

### Comunicação e Informação (Grelha Transversal)

Categoria	DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Comunicação e informação	B2	B2.1 – Facilidades na comunicação	E1, E2, E3, E5, E7, E15, E20	Itens 14, 19, 20	7 26.9	4R + 3RCD
		B2.2 – Constrangimentos na comunicação	E11, E16, E17, E19		4 15.3	3R + 1DA
		B2.3 – Facilidades nos instrumentos	E1, E2, E6		3 11.5	2RCD + 1RCDCCAD
		B2.4 – Constrangimentos nos instrumentos	E12, E18, E25		3 11.5	2R + 1RCDCCAD

Assim, 26,9% dos relatores considerou que a comunicação se processou facilmente, tal como sugerem alguns dos relatos (cf. Anexo VII):

*Divulgação da informação pelos departamentos foi muito boa - E1.*

*Foi preocupação da direção e da comissão que as orientações dadas fossem iguais para todos - E2.*

*A informação aqui chegava antecipadamente e a horas para nos podermos debruçar sobre ela - E3.*

*A informação circulou muito bem e rapidamente - E5.*

*Recebi todas as informações necessárias ao processo - E15.*

Houve, no entanto, 15,3% dos relatores que considerou que a comunicação foi um constrangimento:

*Acho que faltou uma informação que nos dissesse que os processos não eram iguais e portanto os procedimentos iriam ser diferentes do ciclo anterior. Isso não nos foi alertado. Houve falta de uma comunicação correta e por isso houve confusão entre os processos pela falta de informação e pelas mudanças constantes - E11.*

*Fomos informados dentro das informações que chegavam à escola. Era um bocadinho de notícias em conta-gotas - E16.*

*Houve uma reunião no final do ano e as coisas deveriam ter sido definidas e não foram. Só me disseram que tinha que avaliar três professores, mas não houve nenhuma reunião de preparação. Penso que isso faltou. A minha opinião é que as coisas não foram muito esclarecedoras por parte da direção - E19.*

Verifica-se também que 11,5% dos relatores assinalou *facilidades nos instrumentos*, considerando-os adequados e suficientes:

*A tendência foi para exigir apenas aquilo que a lei define e nada mais do que isso ao nível dos instrumentos - E1.*

*Toda a gente tinha noção de que os instrumentos eram muito complicados, exigentes e que não beneficiavam o trabalho dos professores e, por isso, tentou-se simplificar o*

*mais possível - E2.*

*Acho que fomos mais objetivos com o que pretendíamos com os instrumentos - E6.*

Mas a mesma percentagem sublinha *constrangimentos* a esse nível:

*Houve dificuldades ao nível da subjetividade do que se pretendia avaliar e isso deu confusão - E12.*

*Avaliar em termos quantitativos não é fácil porque há uma fronteira ali. Porque passar do descritivo para o numérico não é fácil e lá com o português deles é complicado - E18.*

*O momento mais difícil está a ser agora no preenchimento da respetiva ficha de avaliação global do desempenho “mantendo critérios de exigência e valorização do mérito” que é necessário garantir pelas questões das quotas atribuídas, minimizando e inibindo a vertente “reflexiva e experimentadora” da monitorização da prática pedagógica - E25.*

### 5.2.3. Participação na Elaboração dos Instrumentos

No que toca à elaboração dos instrumentos, a percepção dos relatores entrevistados encontra-se patente no Quadro 26.

#### Quadro 26

##### *Participação na Elaboração dos Instrumentos (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Participação na elaboração dos instrumentos	B3	B3.1 - Direção	E3, E4, E13, E15, E17, E19, E20, E24, E26		9 34.6	7R + 1RASSD + IRAD
		B3.2 - CCAD	E1, E2, E4, E7, E11, E15, E18, E21, E22		9 34.6	5R + 3RCD + 1DA
		B3.3 - Departamentos			0	
		B3.4 - Coord. Dep/Cons Pedagógico	E1, E2, E3, E8, E11		5 19.2	2R + 2RCD + 1DA

Denota-se que 34,6% dos relatores assinala o trabalho da *Direção* (cf. Anexo VII):

*A própria direção criou os documentos para serem uniformizados no agrupamento - E4.*

*A direção procurou instrumentos ajustados e sem grandes burocracias. Houve colaboração de todos os grupos disciplinares - E13.*

*Foi constituída uma pequena comissão, escolhida para trabalhar os documentos do ministério, apoiados pela direção - E17,*

e da *CCAD*:

*A CCAD elaborou um primeiro documento que foi partilhado - E11.*

*Não participei na elaboração dos instrumentos, foi a CCAD que o fez - E18.*

*A CCAD e uma pequena equipa saída do conjunto dos relatores elaboraram os instrumentos - E21,*

sendo que 19,2% sublinha igualmente o papel da *Coordenação dos Departamentos e do Conselho Pedagógico*:

*Particpei enquanto membro do Conselho Pedagógico - E8.*

*Os coordenadores de departamento foram ouvidos e os instrumentos foram levados ao pedagógico para aprovação - E11.*

#### 5.2.4. Adequação dos Instrumentos de Registo

Relativamente à adequação dos instrumentos de registo, os resultados estão espelhados na grelha transversal das entrevistas (cf. Quadro 27).

#### Quadro 27

##### *Adequação dos Instrumentos de Registo (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Adequação dos instrumentos de registo	B4	B4.1 - Concordância	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E22, E23, E24, E25		21 80.8	14R + 2RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		B4.2 - Discordância	E21		1 3.8	1R
		B4.3 – Sem opinião	E7		1 3.8	1RCD

Cerca de 81% dos relatores refere a sua *concordância* relativamente à adequação dos instrumentos (cf. Anexo VII):

*Nós tentamos sempre minimizar a exigência dos instrumentos, remetendo-nos apenas ao essencial, por isso creio que os instrumentos foram suficientes, a mais não - E2.*

*Os instrumentos foram o quanto baste, a política do agrupamento foi simplificar os instrumentos - E5.*

*Foi pouca coisa, os instrumentos foram simplificados a partir do material do ciclo anterior - E17.*

*Penso que foram adequados, que eram bastante abrangentes, conseguiram avaliar várias áreas, domínios e acho que não foram excessivos, complexos como alguns pensavam - E19,*

por contraste com 3,8% dos relatores que *discorda* (*Acho-os demasiado espartilhados e redundantes - E21*) ou que *não tem opinião* (*Eu não assisti a aulas de ninguém e por isso não sei se os instrumentos foram os suficientes - E7*).

### 5.2.5. Relações Interpessoais entre os Principais Intervenientes

As relações interpessoais entre os principais atores do modelo de avaliação foram maioritariamente referenciadas como tendo decorrido com ética e deontologia profissional (58,2%, item 18). Não obstante, 39,3% dos professores concordaram com a existência de conflitos e mal-estar entre avaliadores e avaliados (item 17); 63,5% concordou que as reuniões entre avaliadores e avaliados decorreram sem incidentes críticos, mas 59,2% entendeu que a ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos (cf. Tabela 9).

Relativamente ao item 18 (O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional) os resultados mostram correlações positivas significativas quando considerada a idade ( $r=0,19$ ;  $p=0,00$ ) e o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,20$ ;  $p=0,00$ ). Estes resultados sugerem que quanto maior for a idade e o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância com este item (cf. Anexo IX-L).

Este item apresenta ainda diferenças estatisticamente significativas [ $F(206)=1,604$ ;  $p=0,04$ ], quando se considera o nível de ensino. Assim, são os docentes do Pré-escolar ( $M=3,73$ ;  $DP=0,59$ ) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores que lecionam no 3º ciclo ( $M=3,15$ ;  $DP=1,02$ ) [cf. Anexo IX-I].

Relativamente ao item 21 (As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos) foram encontradas variações significativas quando se considera a categoria profissional [ $F(206)=2,996$ ;  $p=0,01$ ]. Verifica-se que são os professores Contratados ( $M=3,93$ ;  $DP=0,93$ ), que mais concordam que as reuniões entre avaliadores e avaliados decorreram sem incidentes críticos, quando comparados com os professores pertencentes ao Quadro de agrupamento ( $M=3,55$ ;  $DP=0,92$ ) [cf. Anexo IX-K].

Ainda são encontradas variações significativas no item 22 (A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos) [ $F(206)=2,595$ ;  $p=0,00$ ], que mostram que são os docentes do Pré-escolar ( $M=4,20$ ;  $DP=0,41$ ) que se mostram mais concordantes com este item, quando comparados com os que lecionam o 2º ciclo ( $M=3,23$ ;  $DP=1,28$ ); 3º ciclo ( $M=3,52$ ;  $DP=1,17$ ) e secundário ( $M=3,32$ ;  $DP=1,17$ ) (cf. Anexo IX-I).

Estes resultados acabam por ser análogos aos obtidos pelos relatores entrevistados, conforme se observa no Quadro 28.

## Quadro 28

### *Relações Interpessoais entre os Intervenientes (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Relações interpessoais entre intervenientes	B5	B5.1 - Com ética e deontologia profissional	E19	Itens 17, 18, 21, 22	1 3.8	1R
		B5.2 - Clima de conflito e mal-estar	E1, E3, E12, E14, E22		5 19.2	2R + 1RCD + 2RCDCCAD +
		B5.3 - Professores individualistas			0	
		B5.4 - Professores colaborativos	E1, E2, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E25		10 38.4	5R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RAD

Verifica-se que 38,4% dos relatores também concordou que as relações interpessoais entre os intervenientes foram de *colaboração* (cf. Anexo VII):

*Notou-se grande colaboração entre os professores, planificamos sempre em conjunto e com articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Nós fazemos um trabalho em conjunto e planificamos sempre, primeiro em reunião com os docentes, depois em reunião de articulação em todos os períodos - E2.*

*O meu propósito foi sempre manter um clima de bem-estar, de cooperação, pelo que houve partilha até de documentos - E8.*

*Os professores já se conheciam e isso ajudou o processo, foi um trabalho de colaboração conjunta - E11.*

*Como o estipulado nas orientações como relator o primeiro ponto foi a calendarização das aulas assistidas, tendendo aos condicionalismos profissionais dos colegas. A apreciação dos relatórios de autoavaliação foi outro momento enriquecedor, pelo envolvimento mostrado pelos mesmos - E25,*

sendo que 19,2% assinalou um clima de *conflito e de mal-estar*:

*O entusiasmo e alegria dos colegas foram destruídos e substituídos pela tensão e mal-estar - E1.*

*São pequenas coisas que geram mal-estar entre as pessoas - E12.*

*O clima foi de revolta contida e de tensão entre os pares - E14.*

*Fundamentalmente a incompreensão (se calhar legítima) que alguns avaliados revelam - E22.*

Em suma, relativamente à organização e implementação da ADD no Agrupamento Arco Íris, podemos afirmar que as perceções dos relatores são de que houve um grande apoio por parte da Direção e da CCAD na organização e implementação do processo, tendo sido estas duas estruturas as responsáveis pela elaboração dos instrumentos, em conjunto com os Coordenadores de Departamento Curricular e Conselho Pedagógico. Apesar de, maioritariamente, haver uma perceção favorável no que tange aos instrumentos

de avaliação, considerando-os adequados e suficientes, denota-se que houve alguns constrangimentos ao nível da utilização dos mesmos, nomeadamente na compreensão de alguns dos critérios que os mesmos assinalavam. Não obstante, os relatores consideraram também que a comunicação foi fluida e adequada às necessidades dos intervenientes. Ao nível das relações interpessoais, houve a perceção da existência de um clima de colaboração, muito embora com a existência de algum mal-estar e conflitos. Por comparação com os resultados estatísticos diferenciais, os professores que responderam ao questionário apresentam uma perspetiva contrária a esta que foi destacada para os relatores, considerando os primeiros que os professores tornaram-se mais individualistas e menos colaborativos, o que acaba por ser algo dissonante, já que não concordam também que tenha existido um clima de mal-estar (cf. Tabela 10).

### **Tabela 10**

*Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Organização e Implementação do Processo de Avaliação*

<b>Resultados dos questionários</b>	<b>Resultados das entrevistas</b>
<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 93,6% Assinala que as frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo</li> <li>• 59,2% Crê que tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos</li> <li>• 39,3% Acha que gerou um clima de conflito e de mal-estar entre os avaliadores e avaliados</li> </ul>	<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 19,2% Assinalou um clima de conflito e de mal-estar</li> <li>• 15,3% Refere que a comunicação foi um constrangimento</li> <li>• 11,5% Refere dificuldades nos instrumentos de registo</li> <li>• 3,8% Discorda da adequação dos instrumentos</li> </ul>
<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 80,1% Assume que as informações com as orientações sobre os procedimentos internos da ADD foram conhecidas em tempo oportuno</li> <li>• 72,4% Defende que tem existido comunicação e troca de informação entre os avaliadores e avaliados</li> <li>• 70,9% Assinala que a Direção teve papel fundamental</li> <li>• 63,5% Refere que as reuniões entre ambos têm decorrido sem incidentes críticos</li> <li>• 58,2% Refere que o processo decorreu com ética e deontologia profissional</li> <li>• 48,5% Refere que tudo decorreu com tranquilidade e normalidade</li> <li>• 42,3% Refere que a CCAD assumiu papel relevante de apoio à resolução de conflitos e/ou dificuldades</li> </ul>	<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 80,8% Refere a adequação dos instrumentos</li> <li>• 57,7% Considera relevante o papel da CCAD</li> <li>• 53,8% Considera relevante o papel da Diretora/Direção</li> <li>• 38,4% Refere relações interpessoais entre os intervenientes foram de colaboração</li> <li>• 34,6% Refere que foi a Direção que fez os instrumentos e a CCAD</li> <li>• 26,9% Facilidades de comunicação</li> <li>• 19,2% Sublinha o papel da Coordenação dos Departamentos e do Conselho Pedagógico nos instrumentos</li> <li>• 11,5% Assinala facilidades nos instrumentos de registo</li> <li>• 7,7% Assinala os Departamentos e Coordenadores como intervenientes importantes no processo</li> </ul>



### 5.3. A Supervisão Pedagógica e os Relatores

Neste ponto, serão apresentados os resultados relativos à supervisão pedagógica, com incidência nos modos de atuação dos relatores, na organização do processo supervisionado entre avaliador e avaliado, no que deve ser avaliado, nas dificuldades e constrangimentos sentidos pelo relator e na relação deste com o avaliador.

A Tabela 11 apresenta os itens desta dimensão e as respectivas percentagens de resposta.

**Tabela 11**

*Resultados Descritivos sobre as Atitudes e Orientações dos Relatores*

Os relatores têm:	DT %	D %	SO %	C %	CT %
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	8,3	23,8	16,5	<b>45,6</b>	5,8
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	5,8	14,1	22,3	<b>50,0</b>	7,8
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	4,9	10,2	20,4	<b>55,8</b>	8,7
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	2,4	25,2	24,8	<b>42,7</b>	4,9
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	4,4	13,6	32,0	<b>43,2</b>	6,8
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	6,3	20,4	23,8	<b>41,3</b>	8,3
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	6,3	16,5	30,6	<b>39,8</b>	6,8
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	5,8	13,6	23,8	<b>50,5</b>	6,3
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	3,9	12,6	22,3	<b>53,4</b>	7,8
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	2,9	6,8	28,6	<b>54,4</b>	7,3
34- Formação adequada para o desempenho desta função	13,1	18,4	<b>34,0</b>	29,6	4,9
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	12,6	<b>40,3</b>	30,1	15,0	1,9
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	1,9	3,4	22,8	<b>58,3</b>	13,6
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	1,0	10,7	34,0	<b>47,6</b>	6,8

**Legenda:** DT (Discordo Totalmente); D (Discordo); SO (Sem Opinião); C (Concordo); CT (Concordo Totalmente)

Os resultados mostram que os professores avaliados discordam que os relatores tenham assumido uma postura de inspeção e de controlo no processo avaliativo (item 35) e não possuem opinião quanto ao facto de os relatores terem formação adequada para o desempenho da função avaliativa (item 34). Verifica-se, também, que os professores concordaram que os relatores orientaram os docentes na planificação das suas atividades (item 24), assumindo uma postura formativa no processo avaliativo (item 25); foram amigos críticos que ajudaram, aconselharam e partilharam experiências (item 26); colaboraram com o avaliado apenas quando este o solicitou (item 27); procuraram observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações

sobre as suas práticas (item 28); discutiram, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho (item 29); combinaram com os avaliados formas de recolher evidências do seu trabalho (item 30); promoveram a autoavaliação do avaliado tendo em vista o seu desenvolvimento profissional (item 31); foram dando “feedback” ao avaliado, informando-o com precisão sobre o seu desempenho (item 32), elogiando as qualidades do avaliado, mas também apontando críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinentes (item 33); promoveram um clima de confiança mútua com o avaliado (item 36) e acompanharam e regularam todo o processo de ADD (item 37).

A Tabela 12 apresenta a tendência para uma apreciação *favorável* neste bloco de informação.

**Tabela 12**

*Perceção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre a Supervisão Pedagógica e os Relatores*

Os relatores têm:	Desfavorável (%)	Favorável (%)
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	32,1	51,4
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	19,9	57,8
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	15,1	64,5
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	27,6	47,6
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	18	50
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	26,7	49,5
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	22,8	46,6
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	19,4	56,8
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	16,5	61,2
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	9,7	61,7
34- Formação adequada para o desempenho desta função	31,5	34,5
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	52,9	17
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	5,3	71,9
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	11,7	54,3

### 5.3.1. Modos de Atuação dos Relatores

Verifica-se que os modos de atuação dos relatores são, na sua maioria, *favoráveis* (cf. Tabela 12), apresentado estas atitudes de orientação na planificação das atividades (item 24); ajuda, aconselhamento e partilha (item 26); discussão com os avaliados sobre os critérios de avaliação (item 29) e com as evidências de desempenho (item 30); promoção da autoavaliação com vista ao desenvolvimento profissional (item 31), elogiando as

qualidades do avaliado e tecendo críticas construtivas sobre o desempenho (item 33); acompanhado e regulado o processo de avaliação (item 37), não assumindo uma postura de inspeção e de controle ao longo do processo avaliativo (item 35).

Os resultados decorrentes das estatísticas diferenciais relativas ao item 25 (Os relatores tiveram uma postura formativa no decurso do processo avaliativo), mostram diferenças estatísticas em função do nível de ensino [ $F(206)=2,485$ ;  $p=0,00$ ]. São os professores que lecionam o 1º ciclo ( $M=3,59$ ;  $DP=0,79$ ), o 2º ciclo ( $M=3,51$ ;  $DP=1,09$ ); o 3º ciclo ( $M=3,35$ ;  $DP=0,97$ ) e o secundário ( $M=3,46$ ;  $DP=1,03$ ) que mais pontuam neste item, por comparação com os docentes do Pré-escolar ( $M=2,67$ ;  $p=1,04$ ) [cf. Anexo X-O].

O item 29 (Os relatores discutiram antecipadamente com os avaliados, os critérios de avaliação do seu desempenho), apresenta igualmente variações significativas [ $F(206)=2,616$ ;  $p=0,02$ ], em função da categoria profissional. São os professores que pertencem ao Quadro de agrupamento ( $M=3,28$ ;  $DP=1,02$ ) e Contratados ( $M=3,30$ ;  $DP=1,16$ ) que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os pertencentes ao QZP ( $M=2,50$ ;  $DP=1,08$ ) [cf. Anexo X-Q]. Este item apresenta ainda correlações positivas significativas com o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,15$ ;  $p=0,02$ ), ou seja, quanto maior o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância com o item (cf. Anexo X-R).

Verifica-se ainda que há correlações significativas positivas entre o item 30 (Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho) e o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,13$ ;  $p=0,04$ ), assegurando que quanto maior o tempo de experiência, maior também a concordância com este item (cf. Anexo X-R).

O item 31 (Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional) apresenta igualmente diferenças estatisticamente significativas [ $t(206)=2,030$ ;  $p=0,04$ ], em função do nível de habilitações académicas. São os professores com Licenciatura ( $M=3,42$ ;  $DP=0,99$ ) que se mostram mais concordantes com este item, por comparação com os professores com Formação Pós-graduada ( $M=3,03$ ;  $DP=0,93$ ) [cf. Anexo X-P].

São ainda encontradas diferenças com significado estatístico no item 32 (Os relatores têm promovido o *feedback* com o avaliado, informando-o com precisão sobre o seu desempenho) quando se considera o nível de ensino [ $F(206)=1,076$ ;  $p=0,04$ ]. São os

professores que lecionam o 1º ciclo (M=3,56; DP=0,84) que maior concordância apresentam relativamente a este item, quando comparados com os que lecionam o Secundário (M=3,38; DP=1,01) [cf. Anexo X-O].

No que tange ao item 35 (Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo), são verificadas diferenças estatisticamente significativas quando se considera o cargo [ $t(206)=-3,566$ ;  $p=0,00$ ], o nível de habilitações académicas [ $t(206)=2,003$ ;  $p=0,04$ ] e a categoria profissional [ $F(206)=3,677$ ;  $p=0,02$ ]. Assim sendo, são os professores Avaliados (M=2,62; DP=0,92) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores Relatores (M=1,92; DP=0,97) [cf. Anexo X-M]. São ainda os professores detentores de Licenciatura (M=2,59; DP=0,97) que maior concordância apresentam com este item, por comparação com os professores com Formação Pós-graduada (M=2,22; DP=0,87) [cf. Anexo X-P]. Por fim, são ainda os professores Contratados (M=2,79; DP=0,88) os que apresentam uma maior concordância com este item, por comparação com os professores do Quadro do agrupamento (M=2,43; DP=0,96) [cf. Anexo X-Q]. Foram ainda encontradas correlações inversas significativas entre este item e a idade ( $r=-0,23$ ;  $p=0,00$ ), os anos de serviço ( $r=-0,21$ ;  $p=0,00$ ) e o tempo de experiência no agrupamento ( $r=-0,28$ ;  $p=0,00$ ), ou seja, quanto maior a idade, os anos de serviço e o tempo de experiência no agrupamento, menor será a concordância dos professores com este item (cf. Anexo X-R).

Por fim, o item 37 (Os relatores têm acompanhado e regulado todo o processo de ADD) apresenta variações significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=1,606$ ;  $p=0,04$ ] e do nível de habilitações [ $t(206)=2,162$ ;  $p=0,03$ ]. São os docentes do Pré-escolar (M=3,87; DP=0,35) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os que lecionam o 3º ciclo (M=3,38; DP=0,84) e o Secundário (M=3,40; DP=0,84) [cf. Anexo X-O]. São ainda os professores com Licenciatura (M=3,52; DP=0,81) que apresentam maior concordância significativa com este item, por comparação com os professores com Formação Pós-graduada (M=3,19; DP=0,78) [cf. Anexo X-P].

Estas perceções são congruentes com as respostas dos relatores, tal como se pode observar nos dados decorrentes da grelha transversal das entrevistas, no Quadro 29.

## Quadro 29

### Modo(s) de Atuação dos Relatores (Grelha Transversal)

Categoria	DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Modo(s) de atuação dos relatores	C1	C1.1 - Orientação		Itens 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37	0	
		C1.2 - Acompanhamento	E1, E2, E6, E7, E8, E13, E15, E17, E18, E24, E25, E26		12 46,1	6R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RAD
		C1.3 - Controlo			0	
		C1.4 - Formação	E7, E11, E19		3 11,5	1R + 1RCD + 1DA
		C1.5 - Amigo crítico			0	

Verifica-se que 46,1% dos relatores considera que tem assumido uma atitude de *acompanhamento* (cf. Anexo VII):

*Foi um processo de acompanhamento e colaborativo através das reuniões de departamento e imensos momentos informais de contacto - E1.*

*Eu considero fundamental a supervisão na avaliação, pois só aí é que há justiça, a partir do momento em que a pessoa acompanha o trabalho do outro para se poder pronunciar sobre ele - E6.*

*O acompanhamento foi realizado pois as assessorias permitem que ele aconteça - E7.*

*O acompanhamento que tivemos foi diário. Além disso, já trabalhávamos em conjunto e isso ajudou no processo de avaliação - E15.*

*Depois, dentro do possível o apoio aos mesmos, principalmente no concerne àqueles que nunca se tinha “encontrado” nesta situação de “alguém estar dentro da sala de aula a observa-lo - E25,*

e 11,5% possui a percepção de que os relatores assumem uma atitude *formativa* (Do ponto de vista *formativo a SP é importante - E7*).

### 5.3.2. Organização do Processo Supervisivo entre Avaliador e Avaliado

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 12) defendem que os relatores colaboraram com o avaliado apenas quando este o solicitou (item 27), procurando observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas (item 28).

No que diz respeito ao item 27 (Os relatores têm colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita), os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas quando se considera a categoria profissional [F(206)=2,018, p=0,00]. Nos testes *post hoc*, os professores do Quadro de agrupamento (M=3,31; DP=0,96) são os que mais concordam

com este item, por comparação com os professores Contratados (M=2,86; DP=0,88) [cf. Anexo X-Q].

O item 28 (Os relatores têm observado o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo múltiplas informações sobre as suas práticas) apresenta diferenças estatisticamente significativas quando se considera o nível de ensino [F(206)=2,947, p=0,00] e a categoria profissional [F(206)=2,705, p=0,02]. Os docentes do Pré-escolar (M=4,00; DP=0,00), mostram-se mais concordantes com este item, quando comparados com os professores que lecionam o 2º ciclo (M=3,23; DP=1,03), 3º ciclo (M=3,13; DP=0,92) e Secundário (M=3,42; DP=0,99) [cf. Anexo X-O]. São também os professores do Quadro de agrupamento (M=3,35; DP=0,96) e os Contratados (M=3,47; DP=0,85) que pontuam mais no referido item, quando comparados com os do QZP (M=2,70; DP=0,94) [cf. Anexo X-Q].

Analisando os resultados decorrentes das entrevistas, constata-se que 23% dos relatores referiram que a organização e planificação das atividades entre avaliador e avaliado ocorreram no decurso de todo o processo avaliativo, conforme se verifica no Quadro 30.

### Quadro 30

#### *Organização do Processo Supervisivo entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Organização do processo supervisivo entre avaliador e avaliado	C2	C2.1 – Por iniciativa do avaliado		Itens 27, 28	0	
		C2.2 – Por iniciativa do avaliador			0	
		C2.3 - No decurso do todo o processo	E2, E6, E9, E10, E15, E17		6 23,0	4R + 1RCD + 1RCDCCAD
		C2.4 - Somente antes da observação das aulas assistidas	E5, E18		2 7,7	2R

Estas perceções encontram-se sustentadas por alguns relatos (cf. Anexo VII):

*As atividades não se cingiram apenas à ida às salas quando tinham que ser observadas, pois calhava ir também em outras alturas - E2.*

*A capacidade do colega é vista no seu dia-a-dia, ao longo do ano e não apenas naquele momento que tenta produzir uma coisa incompleta - E6.*

*As atividades sempre foram realizadas em conjunto ao longo do ano - E9.*

*Trabalhamos todos em conjunto, ao longo do ano, num ambiente tão aberto e tão de colaboração - E10.*

*Preparamos com alguma antecedência, desde que não fosse em cima da aula, para sabermos o que íamos observar - E17,*

sendo que apenas 7,7% assinala que decorreram somente *antes da observação das aulas assistidas* (*Encontramo-nos apenas antes da observação de aulas - E5; No nosso grupo não há o hábito de ir assistir às aulas dos outros - E18*).

### 5.3.3. O que avaliar?

Denotamos, por parte dos relatores entrevistados, alguma dificuldade em ponderarem os níveis de importância das diferentes dimensões que orientam as práticas docentes ao longo da carreira, já que as consideram intimamente relacionadas e interligadas entre si, constituindo-se como os princípios orientadores da ação do docente. No entanto, é possível destacar que cerca de 77% dos relatores inquiridos refere a vertente de *desenvolvimento do ensino e aprendizagem*, tal como se observa no Quadro 31.

#### Quadro 31

##### *O que Avaliar? (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
O que avaliar?	C3	C3.1 - Vertente profissional, ética e social	E1, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		16 61,5	11R + 2RCD + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		C3.2 - Vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26		20 76,9	11R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		C3.3 - Vertente da participação na escola e relação com a comunidade educativa	E1, E4, E5, E8, E9, E10, E11, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		15 57,7	12R + 1RCD + 1DA + 1RASSD
		C3.4 - Vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	E1, E5, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		15 57,7	11R + 1RCD + 1DA + 1RASSD + 1RAD

Esta perceção é ilustrada com os seguintes relatos (cf. Anexo VII):

*A vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem é a mais importante sem dúvida - E1.*

*A vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem acho que é a mais importante, porque os professores devem estar atualizados e devem promover a relação com o ensino dos alunos, que é o essencial - E2.*

*Creio que aferir o desenvolvimento do ensino e aprendizagem é o mais importante apesar de difícil avaliação - E12.*

*Eu continuo a dizer, não sei se foi por ser o ponto que me deu mais trabalho e que acho que é mais importante no fim disto tudo, porque às vezes começamos a olhar para a floresta toda mas o importante é a avaliação dos alunos - E26.*

Também a vertente *profissional, ética e social* é referenciada por 61,5%:

*A vertente profissional, ética e social é importante. Nós estamos a preparar miúdos para viverem numa sociedade com valores - E20.*

*Para mim esta é a segunda mais importante, já que ela define o que é ser professor - E24,*

a vertente da *participação da escola e relação com a comunidade educativa* por 57,7%:

*A vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa eu colocaria em segundo lugar, mas não uma participação esfuziante como se verifica e ostensiva e que em nada contribui para a formação dos alunos - E1.*

*A vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa é necessário, porque nós não vivemos só disto, temos de viver em comunidade - E4,*

e a vertente de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* por 57,7%:

*A vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida é muito importante mas nem sempre aquilo que é mais importante para as pessoas é aquilo que concede créditos de formação e por isso, difícil de avaliar - E1.*

*A vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida poderia estar integrada na vertente profissional, ética e social, porque a vertente profissional pressupõe a formação contua - E5.*

*Com os colegas que trabalhamos há muito tempo é mais fácil avaliar esta dimensão - E17.*

#### **5.3.4. Dificuldades e Constrangimentos sentidos pelo Relator**

Cerca de um terço dos professores que responderam ao questionário concordam que os relatores possuíam formação adequada para o desempenho desta função (item 34), havendo no entanto uma percentagem equivalente de docentes sem opinião ou com opinião contrária, tal como se pode observar na Tabela 11.

As estatísticas diferenciais mostram diferenças estatisticamente significativas no item 34 (Os relatores possuem formação adequada para o desempenho desta função), em função da categoria profissional [ $F(206)=4,307$ ,  $p=0,00$ ]. Os professores Contratados ( $M=3,37$ ;  $DP=0,87$ ) são os que se apresentam mais concordantes com este item, quando comparados com os do Quadro de agrupamento ( $M=2,84$ ;  $DP=1,13$ ) [cf. Anexo X-Q]. Denota-se, também, correlações inversas significativas entre este item e a idade ( $r=-0,13$ ;  $p=0,04$ ), ou



seja, quanto mais velhos os professores, menor a tendência para concordarem com este item (cf. Anexo X-R).

Esta aceção não se mostra congruente com a defendida pelos relatores, como se pode analisar no Quadro 32.

### Quadro 32

#### *Dificuldades e Constrangimentos sentidos pelo Relator (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Dificuldades e constrangimentos sentidos pelo relator	C4	C4.1 - Falta de Formação	E2, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E19, E20, E26	Item 34	11 42,3	5R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		C4.2 - Avaliar pares/colegas	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17, E18, E21, E23, E24, E25			17 65,3

Verifica-se que 65,3% dos relatores considera a avaliação dos pares como o principal constrangimento (cf. Anexo VII):

*Esta foi a parte que eu não gostei... ter que avaliar os pares... - E2.*

*A avaliação dos colegas é muito complicado e não é fácil, porque somos colegas e porque não queremos prejudicar ninguém - E4.*

*Tentei sempre separar as coisas, nunca tive nenhum atrito mas é muito constrangedor avaliar os colegas - E8.*

*Houve alguns constrangimentos e tive que os resolver com a assistência das aulas. Os colegas não se sentiam bem a avaliar os colegas com o mesmo nível - E11.*

*Ninguém aceitou muito bem este modelo de avaliação. Houve sempre um pé atrás pelo desconforto de ter que avaliar colegas. Eu senti desconforto em ter que avaliar os meus pares - E17,*

sendo que 42,3% refere a falta de formação:

*Acho que não tenho preparação para avaliar. Tivemos umas formaçõezitas que eu acho que não ajudaram muito - E2.*

*Fiz a formação para avaliadores, mas foram muito poucas horas – E10.*

*A formação que me foi dada foi muito burocrática, ao nível apenas do preenchimento dos instrumentos e nada das práticas de supervisão - E14.*

*Não tive qualquer formação para avaliar, não sei bem o que era para avaliar - E20.*

*A observação de aulas é sempre complicada e muito mais pelos relatores não terem formação específica para - E26.*

### 5.3.5. A Relação Estabelecida entre Avaliador e Avaliado

Cerca de 72% dos professores que respondeu ao questionário (cf. Tabela 12) assume que os relatores promoveram um clima de confiança mútua para com o avaliado (item 36). As estatísticas diferenciais apontam para diferenças significativas neste item, em função do cargo [ $t(206)=2,594$ ,  $p=0,01$ ] e da categoria profissional [ $F(206)=3,113$ ,  $p=0,01$ ]. São os professores Relatores ( $M=4,15$ ;  $DP=0,46$ ) os que mais defendem essa ideia, quando comparados com os professores Avaliados ( $M=3,73$ ;  $DP=0,81$ ) [cf. Anexo X-M]. São ainda os professores do Quadro de agrupamento ( $M=3,79$ ;  $DP=0,74$ ) e os Contratados ( $M=3,88$ ;  $DP=0,82$ ), que mais pontuam neste item, por comparação com os professores do QZP ( $M=3,20$ ;  $DP=1,13$ ) [cf. Anexo X-Q].

Estes resultados são congruentes com as percepções de 38,4% dos relatores entrevistados, que sublinham que a relação entre avaliador e avaliado decorreu de forma *colaborativa* (cf. Quadro 33).

#### Quadro 33

##### *Relação entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores			Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas			
Relação entre avaliador e avaliado	C5	C5.1 - Colaborativa	E3, E8, E9, E10, E15, E16, E18, E23, E24, E25	Item 36	10 38,4	9R + 1RASSD
		C5.2 - Conflitual	E7, E11, E21, E24		4 15,3	2R + 1RCD + 1DA
		C5.3 - Burocrática/cumprimento da lei	E2, E5, E9, E10		4 15,3	3R + 1RCD

Eis alguns dos relatos encontrados (cf. Anexo VII):

*Os colegas são mais cooperantes, entregavam-me sempre o plano da aula e todos os materiais que iriam ser utilizados em aula – E3.*

*As evidências são tão evidentes aqui, porque trabalhamos cooperativamente - E8.*

*Eu já assistia a muitas aulas, não foram apenas as duas previstas. Os nossos trabalhos sempre foram de proximidade e de colaboração - E15.*

*A relação entre avaliador e avaliado sempre foi de colaboração, já conhecemos o trabalho dos colegas e não era preciso irmos assistir às aulas deles - E9.*

*Fora do contexto de observação, normalíssima, de colaboração e ajuda - E25.*

Não obstante, para 15,3% dos relatores, a relação decorreu de forma *conflitual*:

*Houve alguns conflitos que acabaram por se diluir* - E11.

*Eu tive um problema com uma colega que me telefonou a perguntar porque é que eu lhe dei aquela nota. Disse-lhe que não havia quotas para toda a gente e que não somos todos iguais e acabou por não pedir a entrevista. Ficou por ali* - E16.

*Com conflitos e constrangimentos, como é normal* - E21.

*Uma relação um pouco crispada pela situação da avaliação* - E24,

e *burocrática no cumprimento da lei* (15,3%)

*A relação entre avaliador e avaliado foi de carácter burocrático e de cumprimento da lei, pois eles têm consciência de que eu estou a avaliar, mas também sabem que eu não concordo muito com aquilo que estou a fazer, pois não acho que esta avaliação seja benéfica, pelo contrário* - E2.

*Foi um procedimento de cumprimento do calendário apenas* - E5;

*Foi só uma carga de trabalhos para fazer o calendário* - E9;

*Não há carga horária suficiente para as tarefas serem completadas sistematicamente* – E10.

Em suma, relativamente ao domínio “A supervisão pedagógica e os relatores”, podemos afirmar que os relatores entrevistados consideraram que a sua ação enquanto supervisores foi de *acompanhamento* e de *formação* dos colegas, realizando-se a supervisão pedagógica no decurso de todo o processo avaliativo. Ainda que se tenham valorizado todas as vertentes profissionais, verificou-se uma maior acentuação na dimensão do *desenvolvimento do ensino e aprendizagem*, muito embora esta seja vista como de difícil avaliação. Para os relatores, o maior constrangimento vivenciado foi a avaliação dos pares (colegas da mesma escola) e a falta de formação para exercer esta nova função de avaliação. No entanto, percecionam que o trabalho decorreu de forma colaborativa, com alguns conflitos naturais, e para o do cumprimento da lei. Estes dados acabam por ir ao encontro dos resultados aferidos através das análises diferenciais e correlacionais. De assinalar que não foi visível que os relatores tivessem a perceção de que o seu apoio aos avaliados ocorria apenas quando estes o solicitavam, como se verificou nas respostas ao questionário (cf. Tabela 13, página seguinte).

**Tabela 13**

*Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Supervisão Pedagógica e o Papel dos Relatores*

---

<b>Resultados dos questionários</b>	<b>Resultados das entrevistas</b>
<b>Negativos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 47,6% Tem colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita</li></ul>	<b>Negativos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 65,3% Assinala a avaliação dos pares um constrangimento</li><li>• 42,3% Refere a falta de formação</li><li>• 15,3% Aborda a forma conflitual da relação entre avaliador e avaliado</li><li>• 7,7% Refere organização e planificação somente antes da observação das aulas assistidas</li></ul>
<b>Positivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 71,9% Tem promovido um clima de confiança mútua com o avaliado</li><li>• 64,5% Tem sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências</li><li>• 61,2% Tem dado feedback ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho</li><li>• 61,7% Tem elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente</li><li>• 57,8% Tem assumido uma postura formativa no processo avaliativo</li><li>• 56,8% Tem promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional</li><li>• 54,3% Tem acompanhado e regulado todo o processo de ADD</li><li>• 52,9% refere que os relatores não assumiram uma postura de inspeção e de controlo no processo avaliativo</li><li>• 51,4% Refere que os relatores têm orientado os docentes na planificação das suas atividades</li><li>• 50% Tem procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas</li><li>• 49,5% Tem discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho</li><li>• 46,6% Tem discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho</li><li>• 34,5% Considera que os relatores possuem formação adequada</li></ul>	<b>Positivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 76,9% Identifica a vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem</li><li>• 61,5% Refere a vertente profissional, ética e social</li><li>• 57,7% Assinala a vertente da participação da escola e relação com a comunidade educativa e vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</li><li>• 46,1% Considera que o modo de ação do relator tem vindo a ser de acompanhamento</li><li>• 38,4% Considera que a relação entre avaliador e avaliado decorreu de forma colaborativa</li><li>• 23% Assinala que a SP deve decorrer no decurso de todo o processo de organização e planificação da ação educativa</li><li>• 11,5% Refere-se à ação formativa dos relatores</li></ul>

---

#### 5.4. A Observação de Aulas no Processo de ADD

A avaliação da componente científico-pedagógica, sendo facultativa<sup>120</sup>, só se realiza após requerimento do interessado e compreende a observação de, pelo menos, duas aulas. Assim, consideramos importante aferir o modo como esse processo decorreu neste ciclo avaliativo (2009-2011). A Tabela 14 mostra as percentagens de resposta nos diversos itens que compõem esta dimensão.

**Tabela 14**

*Resultados Descritivos sobre a Observação de Aulas no Atual Regime de ADD*

Item	DT %	D %	SO %	C %	CT %
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	12,6	37,9	17,5	30,6	1,5
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	11,2	45,6	21,8	20,4	1,0
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	7,3	27,7	21,8	39,3	3,9
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	12,1	43,7	23,3	18,9	1,9
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	11,2	37,9	24,8	22,3	3,9
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	11,2	41,7	26,2	14,1	6,8
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	2,9	15,0	29,6	48,5	3,9
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	6,3	20,9	23,3	31,6	18,0
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	7,8	32,5	27,2	29,1	3,4
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	6,3	26,2	36,9	30,1	0,5
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	3,4	23,8	32,0	34,0	6,8
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	4,9	30,6	29,1	33,5	1,9
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	2,9	26,2	31,1	37,4	2,4

**Legenda:** DT (Discordo Totalmente); D (Discordo); SO (Sem Opinião); C (Concordo); CT (Concordo Totalmente)

<sup>120</sup> A avaliação da componente científico-pedagógica é obrigatória apenas para os professores que se encontram no segundo e quarto escalão da carreira docente e para os docentes que queiram ascender às menções de *Muito Bom* e *Excelente*.

Pela análise da Tabela 14, constata-se que os professores discordam que a observação de aulas neste sistema de ADD tenha permitido; aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente (item 38); detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos (item 39); tenha contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem fosse bem-sucedido (item 41); e tenha permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos (item 42). Esta observação de aulas constituiu-se como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado (item 43), tendo sido uma forma de controlo da atividade letiva (item 46).

Os inquiridos não possuem opinião relativamente ao facto de a observação de aulas neste regime de ADD ser objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação (item 47).

Os professores concordam que: a observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria (item 40); ocorreu num clima colaborativo, mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula (item 44); condicionou o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação (item 45); foi um instrumento de verificação sem influência nas práticas (item 48); permitiu alguma análise à adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula (item 49), tendo ocorrido a maior parte das vezes com pouca ou nenhuma intromissão do avaliador (item 50).

Ao reagruparmos as opções de resposta dos professores, denotamos pela análise da Tabela 15, na página seguinte, uma *perceção* maioritariamente *desfavorável* nesta dimensão.

**Tabela 15**

*Percepção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre a Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho*

Item	Desfavorável (%)	Favorável (%)
38 - Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	50,5	32,1
39 - Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	56,8	21,4
40 - Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	35	43,2
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	55,8	20,8
42 - Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	49,1	26,2
43 - Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	52,9	20,9
44 - Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	17,9	52,4
45 - Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	27,2	49,6
46 - Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	40,3	32,5
47 - Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	32,5	30,6
48 - Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	27,2	40,8
49 - Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	35,5	35,4
50 - Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	29,1	39,8

Apesar do posicionamento desfavorável aqui encontrado, os relatores entrevistados sublinham a importância da observação de aulas, como se pode observar no Quadro 34.

**Quadro 34**

*Importância da Observação de Aulas (Grelha Transversal)*

Categoria	Código	DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD			N (%)	Entrevistados considerados
		Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Importância da observação de aulas	D1	D1.1 - Importante	E2, E6, E9, E10, E11, E16, E18, E26		8 30,8	4R + 1RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RASSD
		D1.2 - Sem importância	E5, E7, E15, E17, E19, E22		6 23,0	5R + 1RCD

Verifica-se que 30,8% dos relatores entrevistados considera que a observação de aulas é importante no processo de SP (cf. Anexo VII):

*Acho importante porque nós temos o bom senso para fazer, onde eu faço, apoio e sou relator - E6.*

*A observação de aulas é importante mas não apenas duas aulas - E9.*

*A observação de aulas se for perspectivada numa vertente formativa, concordo.*

*Avaliativa não - E16.*

*Sem dúvida, para mim, a observação de aulas, acho que é a categoria ou, dentro de todos os parâmetros de avaliação, aquele que é o mais importante para o ensino-aprendizagem dos alunos, não tenho a menor dúvida. Apesar de tudo isto se refletir nos professores, mas eu vejo mais vantagem para o ensino em si e para o bom funcionamento - E26,*

contra 23% que não reconhece essa importância:

*O que eu noto é que os colegas sobrevalorizam a questão da observação das aulas em contexto da ADD - E5.*

*Não reconheço importância de duas aulas de observação - E17.*

*A observação de aulas não contribui de modo algum para o desenvolvimento do professor - E19.*

*Acrescenta muito pouco a observação de aulas - E22.*

#### **5.4.1. Processo e Modos de Observação**

Os professores que responderam ao questionário, relativamente a este ponto (cf. Tabela 15), concordam que a observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria (item 40), que foi objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação (item 47) e que ocorreu sem qualquer intromissão do avaliador (item 50). Discordam, no entanto, que a observação de aulas tenha permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos (item 39).

Os resultados diferenciais e correlacionais obtidos são apresentados em seguida.

Considerando o item 39 (A observação de aulas tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos) verifica-se que este apresenta diferenças significativas em função da categoria profissional [ $F(206)=3,556$ ,  $p=0,01$ ]. Os professores do Quadro de agrupamento ( $M=2,46$ ;  $DP=0,94$ ) são os que se mostram mais concordantes com este item, por comparação com os professores Contratados ( $M=2,88$ ;  $DP=1,05$ ) [cf. Anexo XI-X].

São ainda encontradas diferenças estatisticamente significativas no item 40 (A observação de aulas tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria) em função da categoria profissional [ $F(206)=2,984$ ,  $p=0,02$ ]. Os professores Contratados ( $M=3,40$ ;  $DP=1,02$ ) são aqueles que apresentam uma média significativamente mais concordante, quando comparados com os professores do Quadro



de agrupamento (M=2,95; DP=1,04) [cf. Anexo XI-X].

O item 47 (A observação de aulas tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação) apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [F(206)=1,731, p=0,01]. Os professores que lecionam o 2º ciclo (M=3,10; DP=0,94) mostram-se mais concordantes com este item, quando comparados com os professores que lecionam o Secundário (M=2,69; DP=0,91) [cf. Anexo XI-U]. Este item mostra-se correlacionado positiva e estatisticamente com a idade (r=0,14; p=0,04), ou seja, quanto maior for a idade, maior a concordância dos professores para com este item (cf. Anexo XI-Y).

Por fim, o item 50 (A observação de aulas tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador) apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do cargo [t(206)=1,920, p=0,05] e da categoria profissional [F(206)=3,561, p=0,01]. Os professores Relatores (M=3,42; DP=0,80) são os que mostram uma média significativamente mais concordante por comparação com os professores Avaliados (M=3,06; DP=0,92) [cf. Anexo XI-S]. Os professores Contratados (M=3,33; DP=0,86) mostram-se igualmente mais concordantes com este item, quando comparados com os professores do QZP (M=2,50; DP=1,08) [cf. Anexo XI-X].

Os relatores mostraram, também, a sua percepção relativamente ao processo e modos de observação, conforme se pode observar no Quadro 35.

### Quadro 35

*Processo e Modos de Observação (Preparação de Aulas, Atuação do Supervisor e Apreciação, Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Processo e modos de observação (preparação de aulas, atuação do supervisor e apreciação)	D2	D2.1 - Preparadas apenas pelo avaliado	E2, E4, E5, E12, E21, E25	Item 47	6 23.0	4R + 1RCD + 1RCDCCAD
		D2.2 - Preparadas em conjunto -avaliado e avaliador	E3, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26		17 65.3	11R + 1RCD + 2RCDCCAD + 2RASSD + 1RAD
		D2.3 – Aulas pedidas pelo avaliado	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E14, E15, E18, E26		13 50.0	7R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1RASSD
	D3	D3.1 - Passivo	E3, E4, E5, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E25, E26	Item 50	16 61.5	11R + 2RCDCCAD + 2RASSD + 1RAD
		D3.2 - Ativo	E2, E6, E8, E9, E10, E16, E18, E24		8 30.8	6R + 1RCD + 1RCDCCAD

**Quadro 35 (cont.)**

*Processo e Modos de Observação (Preparação de Aulas, Atuação do Supervisor e Apreciação, Grelha Transversal)*

<b>D4</b>	D4.1 - Sugestões de melhoria	E2, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E15, E16, E17, E19, E23, E26	Item 39, 40	<b>13</b> <b>50.0</b>	7R + 1RCD + 2RCDCAD + 2RASSD + 1RAD
	D4.2 - Indicação de aspetos negativos	E4, E5		<b>2</b> <b>7.7</b>	2R
	D4.3 - Ausência de apreciação	E20		<b>1</b> <b>3.8</b>	1R
	D4.4 - Reflexão sobre as práticas entre avaliador e avaliado	E2, E3, E5, E6, E13, E16, E18, E20, E25, E26		<b>10</b> <b>38.4</b>	6R + 1RCD + 1RCDCAD + 1RASSD + 1RDA

Verifica-se que cerca de 65% dos relatores entrevistados refere que a preparação das aulas observadas foi realizada *em conjunto* com o avaliado (cf. Anexo VII):

*Nós já fazemos o trabalho colaborativo, mesmo na sala de aula. Nós conversamos muito, porque nós temos aqui o trabalho dos grupos que se reúnem para planificarem qualquer atividade que diga respeito à disciplina - E8.*

*Disponibilizei-me para fornecer todo o material, pois o importante era adequar a estratégia aos alunos, para que eles pudessem aprender - E19.*

*Sim, trabalhamos em conjunto o ano de escolaridade em que os colegas foram observados, trocamos impressões, partilhamos experiências sempre que nos encontramos mais disponíveis ou em atividades não letivas - E24.*

*Eles nisso também cooperaram bastante, e também percebiam que era muita gente para só um avaliar. Enviam-me antes via e-mail o plano da aula. Quando era no dia da avaliação antes um bocadinho da aula reuníamos sobre o que se ia passar e depois da avaliação da aula, do término da aula voltamos a fazer uma pequena reunião - E26,*

sendo que 23% refere que as aulas foram apenas *preparadas pelo avaliado*:

*A preparação era feita pelo avaliado, elas mostravam-me antes o que iam fazer, outras não - E2.*

*Eu só vi o plano quando as colegas mo entregaram, porque elas fizeram-no sozinhas, não pediram nenhuma sugestão - E4.*

*Os professores apresentaram o seu plano de aula e eu não participei no mesmo - E5.*

*As aulas foram preparadas individualmente - E21.*

No que tange ao modo de atuação em sala de aula, 61,5% dos relatores entrevistado assumiu uma postura *passiva*:

*Fiz de conta que era um aluno, eu nunca tentei intervir, durante a aula nunca intervim - E12.*

*Limitei-me a estar cá atrás e a registar o que ia observando a lápis - E13.*

*Tive uma atitude discreta, tentei passar despercebido, não fazia o registo dentro da aula para não dar a ideia de estar a inspecionar - E14.*

*Procurei tornar-me «invisível» aos olhos do docente e da turma, observar o trabalho de ambas as partes e proceder ao preenchimento da ficha de observação - E23.*

*Estava só a observar, nunca intervim, nunca... também acho que não é essa a função de um relator, intervir durante a observação de uma aula - E26,*

tendo apenas 30,8% assumindo uma atitude ativa:

*Eu sentei-me no meio dos alunos, estive ali sentado a assistir como se fosse um aluno, até toquei flauta quando o professor tocou e participei em algumas atividades - E8.*

*Eu participei nas aulas, quando achei que devia, movimenteimei-me na sala...contribuía para as aulas - E9.*

*Eu fiz intervenções, participei e movimenteimei-me na sala, é humanamente impossível não intervir – E10.*

*Tive momentos em que intervim mais para complementar o colega e fazia perguntas aos alunos. Punha-os a participar, para eles também era quebrar o gelo de estar ali um fiscal - E18.*

Cerca de 50% dos relatores revela que deu *sugestões de melhoria*:

*Dei sempre sugestões de melhoria, falamos sempre da situação, mesmo nos momentos informais, conversávamos, dávamos feedback sobre o que se passou - E6.*

*As sugestões de melhoria são sempre dadas, aprendemos uns com os outros - E9.*

*Dei sugestões, apresentei material, dei material e sempre prestei o auxílio, não sei se depois foi reconhecido, mas tive essa preocupação - E19,*

38,4% *refletiu em conjunto* sobre as práticas observadas:

*Depois das aulas nós falávamos sobre os pontos fortes e fracos da aula, entregava-lhes uma cópia dos meus registos e observações para que eles pudessem preencher uma ficha de autocrítica - E3.*

*Refletimos em conjunto pois aquilo que fizeram, fizeram bem, mas estavam a desviar-se do objetivo que foi estabelecido e portanto tive que falar com as colegas depois numa reunião - E6.*

*No final da observação, falávamos sobre o que se tinha observado e como tinham corrido as coisas. Fiz um relatório global pequeno da observação com a classificação proposta, dei às colegas e elas assinavam se concordavam - E13.*

Apenas 7,7% deu indicações dos *aspetos negativos*:

*Só dei indicação dos aspetos negativos quando houvesse algum pormenor em termos científicos que estivesse errado - E4.*

*Custa-me um bocado falar dos pontos fracos dos colegas - E5,*

e 3,8% *não fez qualquer apreciação*:

*Não acrescentei nada, porque o que vi foi bom. A colega sabia o que ia ser avaliado, sabia os critérios e, portanto, não foi novidade para ela, ela orientou o seu comportamento em função daquilo que deveria ser observado - E20.*

#### 5.4.2. Influência da Observação de Aulas na Prática Pedagógica

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 15) discordam que a observação de aulas: tenha permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente (item 38); tenha contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem fosse bem-sucedido (item 41); tenha permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos (item 42); e que tenha permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula (item 49). Concordam que a observação de aulas tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação (item 45) e tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas (item 48).

Relativamente aos dados decorrentes das análises diferenciais e correlacionais, no item 41, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino ( $F(206)=3,062$ ;  $p=0,00$ ). Nos testes *post hoc*, os professores que lecionam o 2º ciclo ( $M=2,95$ ;  $DP=1,09$ ) são os que mais concordam que a observação de aulas tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido, por comparação com os docentes do Pré-escolar ( $M=2,07$ ;  $DP=0,88$ ) e do 3º ciclo ( $M=2,38$ ;  $DP=0,94$ ) (cf. Anexo XI-U).

No item 42, foram igualmente observadas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino ( $F(206)=2,955$ ;  $p=0,00$ ). Nos testes *post hoc*, os professores que lecionam o 2º ciclo ( $M=2,92$ ;  $DP=1,15$ ) são os que mais concordam que a observação de aulas tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos, por comparação com os docentes do Pré-escolar ( $M=2,07$ ;  $DP=1,03$ ). São também os professores que lecionam o Secundário ( $M=2,91$ ;  $DP=1,05$ ) que mais pontuam neste item, quando comparados com os docentes do Pré-escolar ( $M=2,07$ ;  $DP=1,03$ ) e do 3º ciclo ( $M=2,53$ ;  $DP=1,01$ ) [cf. Anexo XI-U].

Quanto ao item 45 (A observação de aulas tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação), foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do cargo [ $t(206)=2,004$ ,  $p=0,04$ ], do nível de ensino [ $F(206)=6,443$ ;  $p=0,00$ ] e da categoria profissional [ $F(206)=3,458$ ;  $p=0,01$ ]. Os professores Relatores ( $M=3,77$ ;  $DP=0,95$ ) são os

que apresentam maior concordância para com este item, quando comparados com os professores Avaliados (M=3,28; DP=1,19) [cf. Anexo XI-S]. São também os docentes do Pré-escolar (M=4,47; DP=0,64) e os professores do 1º ciclo (M=3,81; DP=1,07) que se mostram mais concordantes com a ideia de que a observação de aulas tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação, por comparação com os professores que lecionam no 2º ciclo (M=3,26; DP=0,96), 3º ciclo (M=3,23; DP=1,19) e Secundário (M=3,03; DP=1,22) [cf. Anexo XI-U]. São os professores do Quadro de agrupamento (M=3,44; DP=1,16) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os professores Contratados (M=2,93; DP=1,12) [cf. Anexo XI-X]. O item 45 mostra ainda correlações positivas significativas com os anos de serviço ( $r=0,16$ ;  $p=0,02$ ) e tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,20$ ;  $p=0,00$ ), ou seja, quanto maior forem os anos de serviço e o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância dos professores, perante este item (cf. Anexo XI-Y).

Por fim, quanto ao item 48 (A observação de aulas foi um instrumento de verificação sem influência nas práticas) são encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=2,343$ ;  $p=0,00$ ]. Os docentes do Pré-escolar (M=3,67; DP=1,11) e os professores do 1º ciclo (M=3,37; DP=0,74), mostram-se mais concordantes com este item, quando comparados com os professores do 3º ciclo (M=2,92; DP=1,06) [cf. Anexo XI-X].

A percepção dos relatores entrevistados encontra-se espelhada no Quadro 36.

### Quadro 36

#### *Influência da Observação de Aulas na Prática Pedagógica (Grelha Transversal)*

Categoria	DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD				N (%)	Entrevistados considerados
	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Influência da observação de aulas na prática pedagógica	D5	D5.1 - Aferição da qualidade da componente científico-pedagógica	E3, E6	Item 38, 41, 42, 45, 48, 49	2 7.7	1R + 1RCDCCAD
		D5.2 - Condicionamento do modo de atuação dos professores apenas nos dias de observação	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26		25 96.1	16R + 3RCD + 3RCDCCAD + 2RASSD + 1RDA
		D5.3 - Sem influência nas práticas futuras	E1, E5, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E20		9 34.6	6R + 1RCD + 2RCDCCAD

Verifica-se que 96,1% dos relatores entrevistados assinalou que houve um condicionamento no modo de atuação dos professores nos dias de observação (cf. Anexo VII):

*As pessoas ficam nervosas, alteradas com as aulas assistidas, fazendo reviver alguns fantasmas do passado...há uma presença diferente que afeta toda a relação pedagógica - E1.*

*Houve preocupação de preparem aquelas aulas, não sei se foram ou não iguais às outras, mas naquele dia notei que elas tinham as aulas preparadas, bem estruturadas, utilizaram uma linguagem mais correta - E4.*

*Acho que se esmeraram naquelas duas vezes em que tudo estava programado. Condiciona porque os professores sabiam o que ia ser observado e acho que as pessoas tentaram ir ao encontro do que era pedido - E14.*

*As aulas foram alteradas em relação ao habitual. Quando assisti a primeira vez, era um teatro, o professor não tinha feito sequer a pergunta e os alunos já estavam a responder, já sabiam tudo de cor - E18.*

*As aulas supervisionadas são preparadas de forma mais sofisticada, o que não significa que não sejam produtivas - E21.*

Cerca de 34% dos relatores entrevistados referiu que a observação de aulas não possui influência nas práticas futuras:

*Por isso acho que não há influência nas práticas futuras dos professores, é apenas uma falsidade, uma coisa forçada e não natural, sem qualquer impacte - E5.*

*Não acho que vai mudar muito a maneira de cada um. Quem é profissional já era e vai continuar a sê-lo. Portanto, desta forma não me parece que a observação das aulas vá alterar muita coisa - E14.*

*Penso que em dois casos que terá havido um maior cuidado na preparação das aulas, mas não sei se isso se vai refletir no desenvolvimento de práticas futuras - E19.*

*Há coisas pontuais que podem ser melhoradas e a observação de aulas permite isso no futuro, mas não a prática. Isso não acredito. Um professor que esteja quase a reformar-se, porque razão se preocuparia em mudar a sua prática? A mudança de atitude pode ocorrer apenas na sala de aula observada - E20.*

Para 7,7% dos relatores, não é através da observação de aulas que se pode aferir a *componente científico-pedagógica*:

*A avaliação não permitiu aferir a qualidade da componente científico-pedagógica porque foi muito limitativa. Se acompanharmos o dia-a-dia dos professores é diferente, conseguimos seguir os problemas dos professores, da turma, conhecer a turma, e isso é importante - E6.*

### 5.4.3. Interação entre Avaliador e Avaliado

Apesar de 52,4% dos professores que respondeu ao questionário (cf. Tabela 15) concordar que a observação de aulas se tem desenvolvido sob o prisma de um trabalho colaborativo, com apoio recíproco entre avaliador e avaliado (item 44); sublinham-se 52,9% de respostas que assinalam que esse procedimento se constituiu num momento de tensão e de grande mal-estar entre avaliador e avaliado (item 43) e que se constituiu como uma forma de regulação e controlo da atividade letiva (item 46).

Do ponto de vista diferencial e correlacional, no item 44 (A observação de aulas ocorreu num clima colaborativo, mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=2,815$ ;  $p=0,02$ ] e do nível de habilitações [ $F(206)=2,044$ ;  $p=0,04$ ]. Observa-se que são os docentes que lecionam o Pré-escolar ( $M=3,87$ ;  $DP=0,35$ ) que mais pontuam neste item por comparação com os professores que lecionam o 3º ciclo ( $M=3,28$ ;  $DP=0,84$ ) e Secundário ( $M=3,17$ ;  $DP=0,99$ ). São ainda os professores do 1º ciclo ( $M=3,63$ ;  $DP=0,68$ ) que apresentam uma média significativamente mais concordante, quando comparados com os professores que lecionam no Secundário ( $M=3,17$ ;  $DP=0,99$ ) [cf. Anexo XI-U]. Os professores com Licenciatura ( $M=3,41$ ;  $DP=0,86$ ) mostram-se mais concordantes com este item por comparação com os professores com Formação Pós-graduada ( $M=3,06$ ;  $DP=0,98$ ) [cf. Anexo XI-V].

Por fim, relativamente ao item 46 (A observação de aulas constituiu uma forma de regulação e controlo da atividade letiva), verificam-se diferenças estatisticamente significativas quando se considera o género [ $t(206)=-3,101$ ;  $p=0,00$ ] e o nível de ensino [ $F(206)=2,354$ ;  $p=0,01$ ]. São os professores do género feminino ( $M=3,00$ ;  $DP=1,01$ ) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os professores do género masculino ( $M=2,49$ ;  $DP=0,98$ ) [cf. Anexo XI-T]. Denota-se ainda que são os professores que lecionam o 1º ciclo ( $M=3,15$ ;  $DP=0,98$ ) que apresentam uma média significativamente maior, por comparação com os que lecionam o 3º ciclo ( $M=2,67$ ;  $DP=0,98$ ) e são, também, os docentes do Pré-escolar ( $M=3,40$ ;  $DP=1,12$ ) que maior concordância apresentam, por comparação com os docentes do 3º ciclo ( $M=2,67$ ;  $DP=0,97$ ) e Secundário ( $M=2,78$ ;  $DP=0,97$ ) [cf. Anexo XI-U]. Este item (46) apresentou uma correlação positiva significativa com o tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,13$ ;

p=0,05), ou seja, quanto maior for o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância dos professores com este item (cf. Anexo XI-Y).

Estas percepções são congruentes com as percepções dos relatores entrevistados, conforme se pode ver no Quadro 37.

### Quadro 37

#### *Interações entre Avaliador e Avaliado (Grelha Transversal)*

Categoria	Código	DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD			N (%)	Entrevistados considerados
		Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Interações entre avaliador e avaliado	D6	D6.1 - Momento de tensão e mal-estar	E1, E2, E4, E5, E7, E12, E13, E16, E17, E19, E21, E25, E26	Itens 43, 44, 46	13 50.0	7R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RDA
		D6.2 - Clima colaborativo	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E19, E22, E23, E24, E26		17 65.3	9R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA

Verifica-se que 50,0% dos relatores entrevistados considera que houve momentos de tensão e de mal-estar ocasionados pela observação de aulas (cf. Anexo VII):

*Geram-se situações muito estranhas... de desconforto até para mim - E1.*

*A avaliação cria sempre mau ambiente e se não for favorável o parecer, ainda pior, eu sinto-me sempre como um elemento a mais – E4.*

*Há uma maior carga psicológica quando sentimos o peso da avaliação, das aulas assistidas. Acho que transpareceu uma carga emocional muito grande que não considero positiva - E5.*

*O momento de mal-estar existiu no desconforto mútuo de avaliadores e avaliados; por um lado, por estar a avaliar e, por outro, pelos colegas estarem a ser avaliados - E17,*

**muito embora 65,3% dos relatores assinale um clima de ação colaborante:**

*Houve sempre aquela comunicação, feedback diário, sem constrangimentos - E3;*

*Eu aprendi muito a ver as aulas dos colegas, as suas abordagens e por isso é importante vermos a experiência do colega que faz a mesma coisa e partilhar isso - E6.*

*O clima foi natural e colaborativo. Nem parecia que estava a haver avaliação - E13;*

*Seriam de manter a partilha e troca de materiais, documentos e experiências, retirando-lhe apenas o carácter avaliativo obrigatório - E24.*

*Falando concretamente do grupo de que eu fui relator, não foi preciso eu chegar à avaliação para nós cumprirmos esses pré-requisitos todos, seja de partilha, de cooperação, de entendimento, de bom relacionamento, tudo isso já existia - E26.*

Em suma e considerando o domínio aqui analisado, podemos afirmar que os relatores consideram a observação de aulas um procedimento importante na SP, já que permite uma



troca de experiências válidas para o seu desenvolvimento e crescimento profissional. Apesar disso, a forma como a observação de aulas se integra neste modelo de ADD não é vantajosa para a prática docente, condicionando-a em função daquilo que se espera. Por esse motivo, os relatores não acreditam que este procedimento tenha algum tipo de influência na prática futura dos professores. Ficou igualmente visível que a preparação da observação das aulas decorreu num clima de cooperação conjunta entre avaliador e avaliado, fomentando trabalho colaborativo entre os intervenientes e uma reflexão conjunta onde prevaleceu a indicação de sugestões de melhoria sobre a prática letiva. A atitude adotada pelos relatores durante o processo de observação de aulas foi maioritariamente *passiva*, tentando não interferir na aula do colega, uma vez que durante o processo foram visíveis momentos de tensão e de mal-estar. Foi de alguma forma considerado difícil avaliar a componente científico-pedagógica, já que duas aulas de observação não permitem que seja realizada essa avaliação de forma adequada (cf. Tabela 16).

**Tabela 16**

*Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho*

Resultados dos questionários	Resultados das entrevistas
<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 56,8% Sugere que não tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos</li> <li>• 55,8% Refere que não tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido</li> <li>• 52,9% Assume que se tem constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado</li> <li>• 50,5% Refere que não tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente</li> <li>• 49,6% Concorde que tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação</li> <li>• 49,1% Crê que não tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos</li> <li>• 40,8% Considera que tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas</li> <li>• 40,3% Refere que tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva</li> <li>• 35,5% Refere que não tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula</li> </ul>	<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 96,1% Refere que este procedimento condiciona o modo de atuação dos professores nos dias de observação</li> <li>• 61,5% Assumiu uma postura passiva</li> <li>• 50,0% Assinalou a existência de momentos de tensão e de mal-estar</li> <li>• 38,4% Refletiu em conjunto sobre as práticas observadas</li> <li>• 34,6% Refere que a observação de aulas não possui qualquer influência nas práticas futuras dos professores</li> <li>• 23% Não reconhece a sua importância no processo de SP</li> <li>• 23% Refere que foram apenas preparadas pelo avaliado</li> <li>• 7,7% Deu indicações dos aspetos negativos</li> <li>• 7,7% Assinala que não é através da observação de aulas que se pode aferir a componente científico-pedagógica</li> <li>• 3,8% Não fez qualquer apreciação</li> </ul>

**Tabela 16 (cont.)**

*Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre a Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho*

<b>Positivos:</b>	<b>Positivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 52,4% Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula</li> <li>• 43,2% Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria</li> <li>• 39,8% Concorda que tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador</li> <li>• 35,4% Refere que tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 65,3% Assinala que a relação entre avaliador e avaliado, em contexto de observação de aula, decorreu num clima colaborante</li> <li>• 65,3% Refere que a preparação das aulas observadas foi realizada em conjunto com o avaliado</li> <li>• 50% Deu sugestões de melhoria</li> <li>• 30,8% Considera que a observação de aulas é importante no processo de SP</li> <li>• 30,8% Assumiu uma atitude ativa</li> </ul>

### 5.5. Perspetivas dos Docentes sobre Um Novo Modelo de Avaliação de Desempenho

Neste ponto abordaremos as perspetivas dos docentes relativamente a um novo modelo de ADD, projetado, tendo em conta, naturalmente, as experiências, os desafios e as tensões vivenciados no primeiro e segundo ciclos avaliativos. A Tabela 17 mostra os resultados descritivos dos diversos itens que fazem parte desta dimensão.

**Tabela 17**

*Resultados Descritivos sobre um Novo Modelo de ADD*

<b>Itens</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	7,3	34,5	8,7	<b>36,9</b>	12,6
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional	1,9	3,9	13,1	<b>59,2</b>	21,8
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	1,9	10,7	8,3	<b>59,7</b>	19,4
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	<b>38,3</b>	32,0	9,7	18,0	1,9
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	4,9	11,7	8,7	<b>58,3</b>	16,5
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	6,3	27,2	12,6	<b>42,2</b>	11,7
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	27,2	<b>44,2</b>	9,7	14,1	4,9
58 - Privilegiar a vertente formativa	1,0	14,6	14,6	<b>49,0</b>	20,9
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	19,4	27,2	18,9	<b>29,6</b>	4,9
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	20,9	<b>27,7</b>	10,7	23,8	17,0
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	<b>41,3</b>	<b>41,3</b>	8,3	7,8	1,5
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	11,7	17,0	10,7	<b>48,5</b>	12,1
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	3,9	14,6	12,6	<b>54,4</b>	14,6
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	2,9	14,6	34,0	<b>40,3</b>	8,3
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	6,3	7,8	15,0	<b>42,7</b>	28,2
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	4,4	1,5	17,0	<b>62,6</b>	14,6

**Legenda:** DT (Discordo Totalmente); D (Discordo); SO (Sem Opinião); C (Concordo); CT (Concordo Totalmente)

Pela análise da Tabela 17 constatamos que os professores concordam que um novo modelo de ADD deva incidir essencialmente na componente científico-pedagógica (item 51) e também, nas outras dimensões do desempenho profissional dos docentes (item 52); consideram que é importante os docentes possuírem boas competências ao nível da comunicação relacional (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa) (item 53); consideraram importante fomentar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades do agrupamento (item 55); deve incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente (item 56); privilegiar a vertente formativa (item 58); incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas (item 59); ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão (item 60); incluir a observação de aulas com carácter facultativo (item 63); separar a vertente sumativa e a formativa (item 64); exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar (item 65) e estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola (item 66).

Por outro lado, estes professores discordam que um novo modelo de ADD: deva incluir como elemento de avaliação os resultados escolares dos alunos (item 54); deva considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a ser avaliada (item 57); deva ser realizado por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão (item 60) e deva incluir, como elemento de informação, a apreciação dos pais e encarregados de educação (item 61).

A Tabela 18 apresenta, as *perceções* perante um novo modelo de ADD, atendendo aos itens que compõem esta dimensão.

**Tabela 18**

*Perceção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre um novo Modelo de ADD*

Itens	Desfavorável (%)	Favorável (%)
51 - Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	41,8	49,5
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	5,8	81
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	12,6	79,1
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	70,3	20
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	16,6	74,7
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	33,5	53,9
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	71,4	18,9

**Tabela 18** (cont.)*Percepção dos Professores Inquiridos, no Questionário, sobre um novo Modelo de ADD*

58 - Privilegiar a vertente formativa	15,6	<b>69,8</b>
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	<b>46,6</b>	34,5
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	<b>48,6</b>	40,7
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	<b>82,6</b>	9,1
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	28,7	<b>60,6</b>
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	18,5	<b>68,9</b>
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	17,5	<b>48,5</b>
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	14,1	<b>70,9</b>
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	5,9	<b>77,1</b>

### 5.5.1. A Importância de um Novo Sistema de ADD

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) concordam com a implementação de um novo modelo de ADD que deve separar a vertente sumativa da formativa (item 64).

As análises diferenciais mostraram existir diferenças estatisticamente significativas no item 64 (A vertente sumativa deve ser separada da vertente formativa) em função do cargo [ $t(206)=-2,385$ ;  $p=0,01$ ]. Os professores Avaliados ( $M=3,42$ ;  $DP=0,89$ ) são os que se apresentam mais concordantes com este item, por comparação com os professores Relatores ( $M=2,96$ ;  $DP=1,07$ ) [cf. Anexo XII-Z].

Também os relatores entrevistados possuem uma percepção favorável perante a existência de um novo modelo de ADD, sendo que 88,4% realça a sua importância, conforme se observa no Quadro 38.

### Quadro 38

*Importância de um Sistema de Avaliação (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Importância de um sistema de avaliação	E1	E1.1 - Importante	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26	Item 64	23 88.4	6R + 1RCD + 1RCDCCAD
		E1.2 – Sem importância	E21		1 3.8	1R

As percepções favoráveis podem ser encontradas nos diversos relatos dos relatores entrevistados (cf. Anexo VII):

*O processo de avaliação é importante, embora tenha que ser bem pensado, bem negociado na prática. Não deve ser um modelo de interferência e de prejuízo para o trabalho diário, que rouba tempo ao professor para se dedicar àquilo que é mais importante. Não pode ser vista como um prêmio, um castigo e não pode ter finalidades economicistas que impedem as pessoas de progredir na sua carreira - E1.*

*Tem de haver avaliação, em todo o lado existe. Uma pessoa que aja com rigor e que tenha profissionalismo, sabendo o que está a fazer também quer ser avaliado e mostrar que está a fazer tudo o que é preciso. Qualquer avaliação tem que ter um fruto - E4.*

*A avaliação tem que ser encarada de forma positiva, é importante para que as pessoas pensem um bocadinho sobre as suas práticas - E5.*

*A avaliação pode existir mas ao nível formativo, mais prático e baseada em critérios objetivos como a assiduidade, etc. - E12.*

*Acho importante a avaliação mas sem o carácter obrigatório das duas aulas observadas - E13.*

*A avaliação é importante mas não nos pressupostos que ela atualmente existe. O sistema de quotas não deveria existir e, a ter que existir, deveria ser mais flexível - E15,*

*sendo que apenas 3,8% não reconhece essa importância (As atividades de SP não deveriam fazer parte da ADD - E21).*

### **5.5.2. Dimensões do Processo Avaliativo e Supervisivo**

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) consideram que, num novo modelo de ADD, o processo supervisivo não deverá incidir somente na componente científico-pedagógica (item 51) e também nas outras componentes do desempenho profissional (item 52); deve considerar as competências de comunicação relacional do docente com os outros atores (item 53) e considerar a participação e envolvimento dos docentes nas diversas atividades do agrupamento (item 55).

Não concordam, no entanto, que se deva incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos (item 54) e que a observação de aulas seja dimensão mais importante a avaliar (item 57).

As análises diferenciais mostraram existir no item 51 (Um novo modelo de ADD deve incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes) diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=2,518$ ;  $p=0,02$ ]. São os professores que lecionam o 3º ciclo ( $M=3,35$ ;  $DP=1,26$ ) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores do 2º ciclo ( $M=2,79$ ;  $DP=1,17$ ). São também os professores do Secundário ( $M=3,32$ ;  $DP=1,18$ ) que apresentam uma perceção mais

concordante com o item em análise, por comparação com os professores do 1º ciclo (M=2,70; DP=1,13) e 2º ciclo (M=2,79; DP=1,17) [cf. Anexo XII-AB].

Existem ainda diferenças estatisticamente significativas no item 52 (Um novo modelo de ADD deve incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica) em função do nível de ensino [F(206)=1,387; p=0,04]. Os professores que lecionam o 2º ciclo (M=4,13; DP=0,69) são os que mais concordam que um novo modelo de ADD deve incidir em outras componentes do desempenho profissional, para além da científico-pedagógica, por comparação com os professores que lecionam o 1º ciclo (M=3,70; DP=0,99) [cf. Anexo XII-AB].

Também o item 53 (Um novo modelo de ADD deve considerar as competências de comunicação relacional do docente com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa) se mostra estatisticamente significativo em função da categoria profissional [F(206)=3,725; p=0,03]. São os professores do Quadro de agrupamento (M=3,93; DP=0,84) que mais concordam com este item, por comparação com os professores pertencentes ao QZP (M=3,30; DP=1,63) [cf. Anexo XII-AD]. Verificam-se ainda correlações positivas significativas entre este item e a idade (r=0,15; p=0,03), ou seja, quanto maior for a idade maior a tendência dos professores para concordarem com este item (cf. Anexo XII-AE).

O item 54 (Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos) mostra-se estatisticamente significativo em função da categoria profissional [F(206)=3,450; p=0,02]. As análises *post hoc* mostram que são os professores do Quadro de agrupamento (M=2,25; DP=1,20) que mais concordam com este item, por comparação com os professores Contratados (M=1,79; DP=0,96) [cf. Anexo XII-AD]. Este item está positiva e significativamente correlacionado com a idade (r=0,25; p=0,00), os anos de serviço (r=0,21; p=0,00) e o tempo de experiência no agrupamento (r=0,18; p=0,00), ou seja, quanto maior a idade, os anos de serviço e o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância com este item (cf. Anexo XII-AE).

Também o item 55 (Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento) apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [F(206)=2,381; p=0,01] e da categoria profissional [F(206)=5,936; p=0,00]. São os docentes do Pré-escolar (M=4,20; DP=0,41) e os professores do 1º ciclo (M=3,93; DP=0,87) que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os

do Secundário (M=3,46; DP=1,13) [cf. Anexo XII-AB]. Os professores do Quadro de agrupamento (M=3,82; DP=0,94), são mais concordantes com este item, por comparação com os professores do QZP (M=2,80; DP=1,61) [cf. Anexo XII-AD].

Por fim, o item 57 (Num novo modelo de ADD, deveria ser considerada a observação de aulas o aspeto mais importante a avaliar) mostra diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [F(206)=1,002; p=0,04]. São os professores que lecionam o 3º ciclo (M=2,42; DP=1,31) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores que lecionam o 1º ciclo (M=1,89; DP=0,97) [cf. Anexo XII-AB].

Os relatores entrevistados possuem perceções idênticas, conforme se observa no Quadro 39.

### Quadro 39

#### *Dimensões do Processo Avaliativo e Supervisivo (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Dimensões do processo avaliativo e supervisivo	E2	E2.1 - Componente científico-pedagógica	E11, E17, E22, E25, E26,	Itens 51, 52, 53, 54, 55, 57	5 19.2	3R + 1DA + 1RASSD
		E2.2 - Todas as atividades do docente no agrupamento	E8, E9, E10, E14, E19, E20,		6 23.0	5R + 1RCDCCAD
		E2.3 – A observação de aulas	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E13, E15, E18, E19, E21, E23, E24		15 57.7	9R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RDA

Verifica-se que 57,7% dos relatores entrevistados considera a *observação de aulas* como uma das dimensões a ser considerada no processo avaliativo (cf. Anexo VII):

*A observação de aulas deve ser apenas um momento da supervisão, não deveríamos ficar por aí - E13.*

*Se for mesmo necessária a observação de aulas, esta não deveria ser em períodos determinados, mas ao longo do tempo. Deveria ser formativa e não sumativa - E15.*

*Observar aulas para avaliar é um procedimento adequado, porque é útil ao desenvolvimento dos professores envolvidos, porque nessas ocasiões, alguns professores têm cuidado, preocupação em preparar melhor as aulas, procurar estratégias - E19.*

*A troca de experiências, a partilha de materiais, etc. Penso que a observação de aulas só poderá fazer sentido se o objetivo for corrigir, alterar e melhorar o trabalho a desenvolver na sala de aula - E23.*

*Aliás as aulas partilhadas deveriam funcionar com regularidade e como se fosse a normalidade e não como meras avaliações - E24,*

23% assinala que deveriam ser consideradas *todas as atividades* do docente no agrupamento:

*A avaliação não deveria cingir-se à sala de aula - E10.*

*O trabalho diário do professor é que seria importante, não apenas duas aulas - E14.*

*Uma avaliação que não seja avaliação de aulas deve ser suficientemente justa e esclarecedora que seja de todas as atividades do docente - E19.*

*A supervisão deve ser realizada para todas as tarefas do professor - E20.*

Mas 19,2% enfatiza a *componente científico-pedagógica*:

*A relação pedagógica tem que ser avaliada, a preparação de aulas e isso é importante na supervisão pedagógica - E17.*

*Atividades de supervisão que fundamentalmente devem ser de orientação pedagógica e didática - E22.*

*O objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor, a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação - E25.*

*A componente científico-pedagógica é a mais importante a ser avaliada - E26.*

### **5.5.3. Finalidades do Processo Avaliativo**

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) concordam que um novo modelo de ADD deve incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente (item 56) e privilegiar a vertente formativa (item 58).

Os dados decorrentes das análises diferenciais mostram que o item 56 (Um novo modelo de ADD deve incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente) apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [ $F(206)=2,601$ ;  $p=0,00$ ]. As análises *post hoc* sugerem que são os docentes do Pré-escolar ( $M=3,87$ ;  $DP=1,24$ ) que apresentam maior concordância com este item, por comparação com os professores do 3º ciclo ( $M=3,00$ ;  $DP=1,15$ ) e Secundário ( $M=3,18$ ;  $DP=1,19$ ). São ainda os professores do 1º ciclo ( $M=3,63$ ;  $DP=1,07$ ) que mais concordam com este item, por comparação com os professores do 3º ciclo ( $M=3,00$ ;  $DP=1,15$ ) [cf. Anexo XII-AB].

Por fim, relativamente ao item 58 (Um novo modelo de ADD deve privilegiar a vertente formativa), verificam-se diferenças estatisticamente significativas quando se



considera o cargo [t(206)=2,532; p=0,01], o nível de ensino [F(206)=1,363; p=0,04] e a categoria profissional [F(206)=3,927; p=0,01]. São os professores Relatores (M=4,19; DP=0,80) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os professores Avaliados (M=3,68; DP=0,99) [cf. Anexo XII-Z]. Denota-se ainda que são os professores que lecionam o 3º ciclo (M=3,92; DP=0,96) que apresentam uma média significativamente maior, por comparação com os docentes do Pré-escolar (M=3,33; DP=1,11) [cf. Anexo XII-AB]. São os professores pertencentes ao Quadro de agrupamento (M=3,79; D=1,00) e QZP (M=4,30; DP=0,82) que mais concordam com este item, quando comparados com os professores Contratados (M=3,44; DP=0,85) [cf. Anexo XII-AD].

Também as percepções dos relatores entrevistados, conforme se observa na grelha transversal (Quadro 40), valorizam a dimensão de acompanhamento e formação.

#### Quadro 40

##### *Finalidades do Processo Supervisivo (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Finalidades do processo supervisivo	E3	E3.1 - Acompanhamento	E1, E5, E8, E9, E10, E11, E20	Itens 56, 58	7 26.9	5R + 1RCD + 1DA
		E3.2 - Formação	E1, E3, E6, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E21, E22, E24, E25, E26		16 61.5	11R + 1RCD + 2RCDCCAD + 1RASSD + 1RAD
		E3.3 - Controlo			0	
		E3.4 - Inspeção			0	

Denota-se que para 61,5% dos relatores entrevistados, as finalidades do processo supervisivo são claramente de *formação* (cf. Anexo VII):

*O processo supervisivo deverá ser acolhido sempre numa vertente formativa e não sumativa, isto é, associada à avaliação - E1.*

*As aulas assistidas contribuem para uma melhoria não só do percurso formativo do professor, mas também das suas práticas - E3.*

*Sou adepto de uma componente formativa - E14.*

*Se este tipo de avaliação contribuir para que as pessoas tenham mais formação e para que consigam partilhar experiências e tentarem ser melhores, cada vez mais, concordo - E16.*

*Atividades de apoio formativo são importantes na formação. Porém, esse apoio pode ser da responsabilidade dos grupos disciplinares que possuem, normalmente, docentes preparados para isso - E21.*

e são de *acompanhamento* para 26,9% dos relatores:

*As aulas deveriam ser dadas conjuntamente, em parceria, participação e acompanhamento, para que se efetivassem troca de experiências – E1.*

*Sem dúvida que o acompanhamento durante o ano é o mais produtivo e isso já fazemos - E8.*

*A finalidade será de partilha, de colaboração e acompanhamento - E11.*

#### **5.5.4. Quem deve realizar a Avaliação e Supervisão Pedagógica**

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) não são globalmente favoráveis a que um novo modelo de ADD deva incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas (item 59) e dos pais e encarregados de educação (item 61); discordam ainda que a avaliação seja realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão (item 60). Concordam, no entanto, que seja realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão (item 62) e que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar (item 65).

Em termos diferenciais e correlacionais, o item 59 (Um novo modelo de ADD deve incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas) mostra diferenças estatisticamente significativas em função do cargo [ $t(206)=2,618$ ;  $p=0,01$ ], do nível de ensino [ $F(206)=1,643$ ;  $p=0,02$ ] e da categoria profissional [ $F(206)=4,701$ ;  $p=0,00$ ]. São os professores Relatores ( $M=3,31$ ;  $DP=0,92$ ), que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os professores Avaliados ( $M=2,65$ ;  $DP=1,23$ ) [cf. Anexo XII-Z]. São os docentes do Pré-escolar ( $M=3,27$ ;  $DP=1,03$ ) que se apresentam mais concordantes com este item, por comparação com os que lecionam o 3º ciclo ( $M=2,50$ ;  $DP=1,20$ ) [cf. Anexo XII-AB]. Os professores do Quadro de agrupamento ( $M=2,88$ ;  $DP=1,23$ ) são os que mais concordam com o facto de o novo modelo de ADD dever incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas (item 59), por comparação com os professores Contratados ( $M=2,28$ ;  $DP=0,98$ ) [cf. Anexo XII-AD]. Este item mostra-se correlacionado positiva e significativamente com a idade ( $r=0,22$ ;  $p=0,00$ ), anos de serviço ( $r=0,19$ ;  $p=0,00$ ) e tempo de experiência no agrupamento ( $r=0,27$ ;  $p=0,00$ ), ou seja, quanto maior a idade, os anos de serviço e o tempo de experiência no agrupamento, maior a concordância dos professores para com este item [cf. Anexo XII-AE].

Quanto ao item 60 (Num novo modelo de ADD a avaliação deve ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão), verificam-se diferenças estatisticamente significativas em função da categoria profissional [ $F(206)=3,686$ ;  $p=0,01$ ].

Os dados decorrentes das análises *post hoc* mostram que são os professores do Quadro de agrupamento (M=2,99; DP=1,41) e do QZP (M=3,40; DP=1,89), que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os professores Contratados (M=2,40; DP=1,21) [cf. Anexo XII-AD].

Relativamente ao item 61 (Incluir a apreciação dos pais e encarregados de educação como elemento de informação, num novo modelo de ADD), observam-se diferenças estatisticamente significativas em função do nível de ensino [F(206)=3,383; p=0,00]. As análises *post hoc* mostram que são os professores que lecionam o 1º ciclo (M=2,37; DP=1,11), que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os professores do 3º ciclo (M=1,70; DP=0,85) e Secundário (M=1,71; DP=0,87) [cf. Anexo XII-AB].

Por fim, quanto ao item 65 (Num novo modelo de ADD, deve-se exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do mesmo grupo disciplinar), observa-se que o mesmo apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do género [t(206)=2,418; p=0,01]. São os professores do género masculino (M=4,12; DP=0,99), que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os professores do género feminino (M=3,68; DP=1,14) [cf. Anexo XII-AA].

As perceções dos relatores entrevistados, conforme se observa na grelha transversal (Quadro 41), vão também no sentido da defesa da avaliação por pares.

#### Quadro 41

##### *Quem deve realizar a Avaliação e Supervisão Pedagógica (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Quem deve realizar a avaliação e supervisão pedagógica	E4	E4.1 - Colegas docentes do mesmo grupo (Pares)	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E11, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E23, E24, E25, E26	Itens 59, 60, 61, 62, 65	18 69.2	10R + 2RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA
		E4.2 - Diretor	E5		1 3.8	1R
		E4.3 – Inspeção	E5, E9, E10		3 11.5	3R
		E4.4 - Agentes Externos à escola	E1, E3, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20		15 57.7	9R + 2RCD + 1DA + 2RCDCCAD + 1RDA
		E4.5 - Docentes com formação em supervisão			0	
		E4.6 - Pais e Enc. De Educação			0	

Verificamos que para 69,2% dos relatores entrevistados a avaliação e a SP deveriam ser realizadas pelos *colegas docentes do mesmo grupo/pares* (cf. Anexo VII):

*Acho que a avaliação deveria ser com os colegas do mesmo grupo, porque estes conhecem melhor o professor. Acho que poderíamos ir assistir umas aulas ou até ter uma comissão de avaliação que nos ajudasse, que nos desse orientações, mas sempre dentro do grupo - E4.*

*É uma mais-valia o avaliador ser um par pedagógico, está mais próximo do avaliado. A avaliação interna é mais adequada mas há necessidade de terem formação - E14.*

*Talvez colegas do mesmo grupo. Continuo a achar que deve ser alguém interno, por alguém que nos conheça. Pode ser feita por toda a gente, menos por mim, não porque não ache que seja capaz, mas porque é um papel muito delicado, muito chato - E16.*

*Não me importo ser avaliado por um par ou alguém externo... desde que tenha formação para o fazer...o par terá mais contacto com o trabalho do colega...não deve é ser feito por apenas uma pessoa, mas pelo menos por duas para diluir a subjetividade...se calhar com mais relatores dentro do mesmo grupo, todos em conjunto certamente seria mais enriquecida a avaliação - E26,*

57,7% refere agentes externos à escola:

*Talvez por agentes externos, no entanto, dependendo das suas habilitações e da sua experiência - E1.*

*A escola deveria fazer protocolos com universidades ou organismos privados para assessorarem o processo - E5.*

*Para o trabalho colaborativo, o ideal seria alguém externo, que fizesse um acompanhamento sistemático. Este deveria ter formação em avaliação - E7.*

*É uma questão complicada, mas eu até acho que será melhor uma avaliação externa, desde que acompanhem o processo todo e que não venham só no fim fazer a observação da aula e preencher a grelha - E17.*

*Penso que uma avaliação externa é diferente. Se eu fosse externa tinha mais à vontade para sugerir outras estratégias, para corrigir e assim foi complicado. Penso que a observação de aulas poderia ser feito por alguém externo à escola, alguém que não conheça o avaliado para o processo ser mais justo e objetivo - E19,*

e 11,5% refere que *nunca deveria ser a inspeção*:

*A inspeção não faz sentido, porque acho que esta é mais técnica, mais administrativa e não é esse o objetivo - E5.*

*A inspeção nunca... eu não concordo - E9.*

### 5.5.5. Momentos da Supervisão Pedagógica

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) concordam que se deve separar a vertente sumativa da formativa (item 64) e que a avaliação deve estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola (item 66).

Os principais resultados diferenciais mostram que o item 64 (Separar a vertente sumativa da formativa) apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do cargo [ $t(206)=-2,385$ ;  $p=0,01$ ]. São os professores Avaliados ( $M=3,42$ ;  $DP=0,89$ ) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os professores Relatores ( $M=2,96$ ;  $DP=1,07$ ) [cf. Anexo XII-Z].

Relativamente ao item 66 (Um novo modelo de ADD deve estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola), observam-se diferenças estatisticamente significativas em função da categoria profissional [ $F(206)=7,110$ ;  $p=0,00$ ]. As análises *post hoc* mostram que são os professores do Quadro de agrupamento ( $M=3,92$ ;  $DP=0,81$ ), que apresentam maior concordância com este item, quando comparados com os professores do QZP ( $M=3,00$ ;  $DP=1,49$ ) e Contratados ( $M=3,63$ ;  $DP=0,69$ ). [cf. Anexo XII-AD].

Estes dados são congruentes com as perceções dos relatores entrevistados, conforme se observa no Quadro 42.

#### Quadro 42

##### Momentos da Supervisão Pedagógica (Grelha Transversal)

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Momentos da supervisão pedagógica	E5	E5.1 - Ao longo do ano	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E23, E26	Itens 64, 66	17 65.3	8R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA
		E5.2 – Momentos designados	E2, E5, E8, E18, E26		5 19.2	3R + 1RCD + 1RASSD
		E5.3 - Apenas em sala de aula			0	

Denota-se que os momentos de SP deviam ser realizados *ao longo do ano*, para 65,3% dos relatores entrevistados (cf. Anexo VII):

*Deveria ser ao longo do ano, pois a hora que eu fui às aulas dá para observar alguma coisa, mas não dá para avaliar o trabalho de um ano - E2.*

*Eu acho que se deve avaliar todo o trabalho do professor, se ele é ou não trabalhador, se tem bom relacionamento no dia-a-dia e não em aulas preparadas - E4.*

*Acho que deveria ser durante todo o ano, para ser mais espontânea e não por ser obrigatória, para cumprir um calendário - E5.*

*Este acompanhamento dos colegas e entre pares deveria acontecer ao longo do ano, num processo contínuo e não pontual - E10.*

*Eu sou a favor da supervisão pedagógica mas durante todo o ano, sem marcações prévias e para toda a gente - E14,*

e em momentos não designados para 19,2% destes:

*Não concordo que seja com hora e dia marcado - E2.*

*Não deveria haver dias marcados - E5.*

*Eu acho que algumas deveriam ser em momentos designados e outras não deveriam ser marcadas - E18.*

### 5.5.6. Papel dos Pares

Os professores que responderam ao questionário (cf. Tabela 18) concordam que a observação de aulas com carácter facultativo deve ser incluída no novo modelo de ADD (item 63), apontando, assim, para as vertentes de ajuda e colaboração dos pares.

Os resultados diferenciais obtidos mostram que o item 63 (Um novo modelo de ADD deve incluir a observação de aulas com carácter facultativo) se apresenta estatisticamente significativo, em função do nível de ensino [ $F(206)=1,382$ ;  $p=0,02$ ] e da categoria profissional [ $F(206)=5,612$ ;  $p=0,00$ ]. São os professores do 2º ciclo ( $M=3,87$ ;  $DP=0,86$ ) que mais se mostram concordantes com este item, quando comparados com os professores do 1º ciclo ( $M=3,30$ ;  $DP=1,06$ ) [cf. Anexo XII-AB]. Os professores que pertencem ao Quadro de agrupamento ( $M=3,69$ ;  $DP=0,99$ ) e os Contratados ( $M=3,56$ ;  $DP=0,93$ ) são os que apresentam uma média significativamente mais concordante, quando comparados com os professores do QZP ( $M=2,60$ ;  $DP=1,43$ ) [cf. Anexo XII-AD].

As perceções dos relatores entrevistados, relativamente ao papel dos pares, encontram-se expressas no Quadro 43.

### Quadro 43

#### *Papel dos Pares (Grelha Transversal)*

DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Papel dos pares	E6	E6.1 - Ajuda	E23, E24	Itens 63	2 7.7	1R + 1RASSD
		E6.2 - Colaboração	E1, E3, E4, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E21, E22, E25		16 61.5	10R + 2RCD + 1DA + 2RCDCCAD + 1RDA
		E6.3 - Obs. de aulas	E6, E16		2 7.7	1R + 1RCDCCAD
		E6.4 - Avaliação	E4, E5		2 7.7	2R

O papel dos pares deve ser essencialmente de *colaboração* para 61,5% dos relatores entrevistados (cf. Anexo VII):

*O trabalho dos pares deveria ser de colaboração, de partilha de experiências e não um trabalho de supervisão, de fiscalização, mas isto não funciona enquanto houver o sistema de quotas - E1.*

*O trabalho entre todos deveria ser de colaboração, de apoio e que concedesse feedback relativo ao aspeto formativo - E7.*

*Não deve ser como uma obrigação mas como uma partilha de experiências, mas por isso é que eu defendo uma vertente formativa e não uma vertente avaliativa - E12.*

*Debatermos entre nós, refletirmos sobre as práticas, uniformizar os procedimentos, as atividades e materiais - E13.*

*Da reflexão conjunta, deve ser um momento de troca de experiências e de desenvolvimento mútuo - E15,*

*de ajuda:*

*Espera-se que seja uma relação de entreajuda, solidária, positiva que permita às partes envolvidas melhorar o processo ensino/aprendizagem. É de esperar que este trabalho sirva para unir e evoluir e não o contrário, ou seja, o processo não deve contribuir para a criação de um mal-estar nas escolas, para um mau ambiente entre os colegas - E23.*

*Uma relação de camaradagem, de partilha - E24,*

*e de avaliação para 7,7% dos restantes relatores:*

*A avaliação também deve ser considerada, mas de uma forma discreta que não crie assim um mal-estar - E4.*

Feita a análise deste ponto, podemos afirmar que os professores perspetivam a importância da SP num novo modelo de ADD, sendo todavia, uma supervisão que valorize a componente formativa e não sumativa, na qual possa ser avaliada a prestação do professor numa dimensão mais alargada, que não só a sala de aula, muito embora esta possa ser vista como um elemento central do processo de supervisão.

As finalidades do processo supervisivo deveriam ser de acompanhamento e de formação, onde a observação de aulas surge como um momento de crescimento e de desenvolvimento mútuo, entre avaliador e avaliado.

Apesar de todos os constrangimentos vividos ao nível da avaliação por pares, os professores concordam que são os pares e colegas docentes do mesmo grupo que estão mais aptos para avaliar os colegas, sendo necessário, no entanto, formação para tal. Não

aceitam uma supervisão feita pela inspeção, havendo no entanto quem defenda uma avaliação por agentes externos.

A SP deverá decorrer ao longo de todo o ano e sem momentos previamente designados, para evitar que as aulas sejam particularmente preparadas. O papel dos pares deverá ser de ajuda, de colaboração entre colegas, no sentido de os auxiliar no seu desenvolvimento profissional (cf. Tabela 19).

**Tabela 19**

*Resumo dos Resultados dos Questionários e das Entrevistas sobre um Novo Modelo de ADD*

Resultados dos questionários	Resultados das entrevistas
<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 82,6% Discorda incluir como elemento de informação, a apreciação dos pais e encarregados de educação</li> <li>• 71,4% Discorda que a observação de aulas seja a dimensão mais importante a ser avaliada</li> <li>• 70,3% Discorda que a ADD deve incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos</li> <li>• 48,6% Discorda que seja realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão</li> <li>• 46,6% Discorda incluir, como elemento de informação, a apreciação dos pares/colegas</li> </ul>	<p><b>Negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3,8% Não reconhece a importância da SP na ADD</li> </ul>
<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 81% Concorda que deve incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da componente científico-pedagógica</li> <li>• 79,1% Concorda que devem ser consideradas as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)</li> <li>• 77,1% Concorda que a ADD deve estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola</li> <li>• 74,7% Concorda que deve ser considerado o envolvimento dos docentes nas diversas atividades do Agrupamento</li> <li>• 70,9% Considera que a observação de aulas deve ser realizada por colegas do grupo disciplinar</li> <li>• 69,8% Considera que se deve privilegiar a vertente formativa num novo modelo de ADD</li> <li>• 68,9% Concorda que a observação de aulas deve ser facultativa</li> <li>• 60,6% Assume que a ADD deve ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão</li> <li>• 53,9% Refere que deve ser incluído um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente</li> <li>• 49,5% Concorda que a ADD deve incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes</li> <li>• 48,5% Considera que se deveria separar a vertente sumativa e a formativa</li> </ul>	<p><b>Positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 88,4% Concorda com um novo modelo de ADD, assinalando a importância da SP no mesmo</li> <li>• 69,2% Assinala que deveriam ser os colegas do mesmo grupo/pares a realizar a ADD e a SP</li> <li>• 65,3% Concorda que os momentos de SP devem ser realizados ao longo do ano</li> <li>• 61,5% Defende a SP numa vertente formativa</li> <li>• 61,5% Refere que os relatores devem ter papel de colaboração em todo o processo</li> <li>• 57,7% Considera que a ADD e a SP devem ser realizadas por agentes externos à escola</li> <li>• 57,7% Refere que fundamentalmente a observação de aulas deveria ser objeto de supervisão pedagógica</li> <li>• 26,9% Concorda que a SP seja de acompanhamento</li> <li>• 23% Refere que todas as atividades do docente no Agrupamento deveriam ser tidas em consideração</li> <li>• 19,2% Assinala que deveria incidir preferencialmente na componente científico-pedagógica</li> <li>• 19,2% Refere não concordarem com tempos definidos para realizar a SP</li> <li>• 11,5% Refere que nunca deveria ser a inspeção a realizar a ADD</li> <li>• 3,8% Considera que deve ser o Diretor a realizar o processo de ADD e SP</li> </ul>



## Capítulo VI – Discussão dos Resultados

*O investigador discute os resultados do seu estudo à luz de trabalhos anteriores, do quadro conceptual ou teórico e dos métodos de investigação utilizados no seu estudo. Os resultados relativos à amostra e às medidas, são discutidos em relação com o objetivo do estudo.*

(Fortin, 2009, p. 85)

O presente capítulo tem como principal objetivo analisar e interpretar os dados e as percepções dos docentes do Agrupamento Arco Íris. Procuraremos, nesse sentido, interpretar essas percepções à luz dos diversos discursos que foram tidos em consideração ao longo do enquadramento teórico-conceptual.

No sentido de melhor estruturar a discussão dos resultados constante neste capítulo, organizaremos a nossa linha de pensamento em função de cinco principais domínios de análise, que acabam por nos orientar, também, para os objetivos gerais e específicos inicialmente configurados no presente trabalho, a saber: i) ciclo avaliativo de 2009-2011; ii) organização e implementação do modelo de avaliação; iii) supervisão pedagógica e relatores; iv) observação de aulas no processo de avaliação do desempenho e; v) um novo modelo de avaliação de desempenho docente.

### 6.1. Ciclo Avaliativo de 2009-2011

Podemos, globalmente, afirmar que os professores do Agrupamento Arco Íris possuem uma *percepção desfavorável* relativamente ao processo de ADD, nomeadamente sobre o ciclo avaliativo de 2009-2011.

Essa percepção desfavorável encontra-se ancorada em alguns pilares que nos remetem para a regulação do trabalho; o desenvolvimento profissional; o impacto na escola, nas aprendizagens e nas práticas; o clima da escola e os constrangimentos vivenciados.

Neste sentido, os resultados do presente estudo espelharam os sentimentos díspares e, por vezes contraditórios, destes professores, perante o modelo de ADD em vigor. Destes sentimentos, podemos destacar o não reconhecimento da relação complexidade vs. benefício do modelo; a confusão e indefinição que o mesmo gerou e o sentimento de injustiça que fez emergir.

Estes resultados não foram uma surpresa para nós, uma vez que acabam por ir ao encontro dos resultados das diversas investigações que revisitámos (Aguiar, 2011; Borges,

2009; Boto, 2011; Cardoso, 2012; Coelho, 2011; Figueiredo, 2009; Teixeira, 2010). No entanto, apesar de não se constituir como fator-surpresa, não deixa de nos estimular para uma reflexão sobre a temática.

A complexidade assinalada remete-nos, na sua globalidade, não só para a avaliação em si, enquanto processo, mas para os procedimentos que a ela se encontram adstritos. Todos sabemos que a complexificação dos processos e dos procedimentos tem-se constituído como uma narrativa inquestionável que caracteriza as organizações de natureza burocrática, onde reside uma preocupação (diríamos quase obsessiva) relativamente aos documentos escritos, à grande regulamentação do funcionamento e onde a função docente é assumida como burocrática (Costa, 1996).

Ora, imperando esta aceção nas nossas instituições públicas, assinalamos o **primeiro fosso** em torno desta temática, uma vez que uma perspetiva desta índole colide, naturalmente, com a aceitação da imagem de um professor *performativo, eficaz e competente*, que tenta emergir nos cenários educativos atuais (Alves & Machado, 2008, 2010a, b), colocando-se de forma adequada a seguinte questão: *como se pode exigir dos professores competências, atitudes e comportamentos que não se encontram ajustados aos procedimentos e regulamentos burocráticos que imperam nas instituições escolares atuais?*

A visão tradicional e burocrática vigente nas estruturas educacionais acumula com uma particular burocratização do processo avaliativo. Esta visão apenas reforça e acentua a complexidade do ato de avaliar, tal como já o definia Guba e Lincoln (1989).

Na verdade, o aumento da carga de trabalho, associado à burocracia característica deste tipo de estrutura (CCAP, 2010d, 2011; Lourenço, 2008; Mota, 2008), acaba por reforçar a complexidade sentida, não sendo reconhecida uma instrumentalidade prática para a sua concretização: “O sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços para proporcionarem uma construção colegial de saberes” (Estrela, 2010, p.15). Esta visão está amplamente espelhada nas perceções dos entrevistados: “*Papelada tremenda que se tem que preencher, burocracia que não leva a nada - E3*” e “*Exige muito de todas as partes envolvidas, e no fim, o resultado é questionável. Foram muitas horas de trabalho que dedicaram ao longo de todo o ano - E23*”.

Neste agrupamento, podemos constatar que o segundo ciclo avaliativo foi mais trabalhoso devido ao aumento significativo de professores que efetuaram o pedido de observação de aulas. No primeiro ciclo, poucos professores pediram a avaliação da componente científico-pedagógica (46 professores). No segundo ciclo, muitos professores pediram aulas assistidas (156 professores), o que aumentou e dificultou o trabalho, também devido à atribuição de quotas.

Por conseguinte, “o trabalho dos professores encerra, cada vez mais dilemas e paradoxos, reflexos dos desafios, problemas e mudanças que se operam no sistema educativo, na sua grande maioria, comuns e convergentes na maior parte dos países ocidentais” (Alves & Flores, 2010, p. 8).

Nesta ótica, a ADD assumiu-se como um processo com forte carga administrativa, que consome tempo, esforço e dinheiro e com pouca influência no desempenho, na competência e na eficácia dos professores, desvirtualizando o seu real propósito, que se configura num processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, podendo gerar ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. Ao que parece, os professores do presente estudo posicionam-se na perspetiva burocrática e burocratizada, o que acaba por condicionar a sua perceção face à implementação e operacionalização do modelo de ADD.

A complexificação conferida ao modelo está também intimamente interligada com a confusão vivenciada pelos professores ao longo da implementação do sistema de ADD. A confusão surge pela incompreensão do sistema, pelas dificuldades na sua aceitação e pela multiplicidade de tarefas e de responsabilidades que o mesmo acarreta. Não poderíamos deixar de sublinhar aqui o papel das constantes e frequentes alterações regulamentares que acentuaram a instabilidade, a descrença e a saturação do modelo de avaliação (CCAP, 2009 c, d, 2010 a, b, c; Aguiar, 2011; Cardoso, 2012). De facto e tal como Ramalho (2012) sustenta, trata-se de um sistema não apenas burocrático, mas burocratizante da ação docente, por se transformar numa ação que se diz cumpridora dos requisitos formais, levando os docentes a agir em função do que as regras do sistema exigem para “se protegerem de eventuais inconformidades à regra central da avaliação” (p. 513).

Na verdade, a tudo isto acresce a diversidade e amplitude de funções que foram sendo acometidas aos professores, tendo contribuído para a intensificação do seu trabalho e

para a alteração de práticas e procedimentos ajustados a esta nova realidade, expandindo-se, desta forma, o “campo de responsabilidades docentes, com a consequente intensificação do seu trabalho (por vezes à custa da sua dedicação à sala de aula)” (Estrela, 2010, p. 15).

Naturalmente que todas estas indefinições e constantes alterações do cenário avaliativo conduziram à construção de interpretações variadas por parte de todos os atores envolvidos (avaliadores e dos avaliados), aportando sentimentos<sup>121</sup> múltiplos e diferenciados de resistência na adesão a um sistema de avaliação tão pouco transparente (Borges, 2009). Tal como assinalaram os professores entrevistados, a implementação do processo de ADD revelou “*alguma agitação entre os professores, alguma confusão e falta de clarificação sobre as evidências. As pessoas ficaram baralhadas com tanta informação e ninguém percebeu bem as evidências - E15*”, e “*A legislação é muito transitória. A mudança das leis cria muita instabilidade e não sabemos com o que contar. De início tomamos algumas decisões e passados dias tivemos que as alterar - E6*”. Foi o que aconteceu, a título de exemplo, em relação aos instrumentos e grelhas de registo: os docentes globalmente consideraram que os problemas decorreram em virtude das mudanças de legislação constantes, embora tenham considerado que tecnicamente foi mais fácil, pois já tinham tido a experiência do primeiro ciclo.

No Agrupamento e pela voz da Direção, tentou-se passar a mensagem de que o processo de ADD era para ser realizado, mas sem “gastar” muito tempo, atendendo a que o trabalho com e para os alunos deve ser o principal objetivo de qualquer professor e da escola. Procuraram assim, no entendimento da Direção, tornar todo o processo “mais simples e cingir-se ao essencial”, de modo a facilitar procedimentos e diminuir o trabalho burocrático. A perceção generalizada no fim do ciclo avaliativo foi de que, apesar das orientações da Diretora, o processo em si foi complexo e trabalhoso.

Na verdade, toda esta complexificação poderia justificar-se se se tivessem alcançado objetivos instrumentais visíveis ao nível da escola, das aprendizagens e das práticas docentes. Isto porque, apesar de ser geradora de polémicas e de efeitos perversos não desejados quando a sua implementação não é bem-sucedida, como alude Hadji (1994), não pode ser negada à ADD a sua extrema importância, já que abre novas oportunidades de

---

<sup>121</sup> Autores como Hargreaves (1998) e Estrela (2010), defendem que a profissão docente tem vindo a transformar-se numa actividade cada vez mais emocional. Estrela refere ainda que a profissão pode ter tanto de “estimulante como de frustrante”, e é “neste mundo de afectividade desgovernada que os professores exercem a sua função” (2010, p. 7).

desenvolvimento, diferencia desempenhos e regula as práticas docentes, aspetos estes que permitem melhorar e valorizar a profissão docente (Fernandes, 2008).

Porém, esta não é a perceção dos professores inquiridos. Estes discordam que o modelo de ADD atual contribua para o real desenvolvimento profissional dos professores (Aguiar, 2011; CCAP, 2011; Figueiredo, 2009), desfocalizando-se daquilo que é essencial na sua prática: os alunos (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Chagas, 2010; Martins, 2009; Soares, 2010).

Este modelo, apesar de permitir uma autoavaliação (Carvalho, 2011), não identifica as necessidades reais de formação contínua dos professores. Asseguram ainda os professores que esse modelo não tem proporcionado o desenvolvimento da qualidade educativa do agrupamento e não tem permitido a melhoria dos resultados escolares dos alunos. O que é facto é que se verifica um aumento de artificialidade nas práticas dos professores, nomeadamente durante o processo de observação de aulas e, conseqüentemente, um impacte negativo sobre o trabalho dos docentes.

Neste sentido, a tarefa árdua de um modelo de ADD em pleno século XXI é a de reforçar e melhorar o desempenho do sistema educativo, assim como valorizar o mérito e as competências dos professores, proporcionando o seu desenvolvimento (Estrela & Nóvoa, 1999). É este o grande desafio que é colocado às instituições escolares em geral e aos professores em particular. A estes, é exigido que revejam os seus papéis, que se tornaram cada vez mais complexos, intensos e contraditórios. No fundo, aos professores, é-lhes dada uma oportunidade para serem mais participativos na avaliação dos seus alunos, dos estabelecimentos de ensino e do seu próprio desempenho profissional, alargando não só as suas competências e responsabilidades, mas também cumprindo o propósito da prestação de contas que lhe está imputada, associada à monitorização dos desempenhos (OCDE, 2005, 2008).

E aqui, encontramos o **segundo fosso** deste sistema de avaliação. *Como pode, em termos práticos, um sistema servir dois propósitos aparentemente contraditórios e ambíguos?*

Por um lado, espera-se o controlo da ação docente, de uma gestão de carreiras mais apertada e da rígida prestação de contas, tarefas tradicionalmente desempenhadas por elementos exteriores às escolas ou internos com funções de gestão de administração escolar (Avalos & Assael, 2006; Day, 1999a; Fanfani, 2002; Paquay, 2004; Stronge,

2010); e, por outro, espera-se a mobilização e a motivação dos professores no sentido de melhoria da sua ação profissional, promovendo, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências, melhorando consequentemente, o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Assim e aceitando a visão de Moreira (2009a), os objetivos explícitos da ADD referem-se à oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a atividade letiva, dignificar a carreira docente e promover a autoestima dos docentes, motivando-os, enquanto os objetivos implícitos apenas servem para a melhoria das estatísticas escolares, através da melhoria dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar face à média europeia e da OCDE (2012), bem como com a redução dos gastos salariais com a educação.

Foi nesta contenda (latente e/ou manifesta) de objetivos pouco transparentes do sistema de ADD que os professores realizaram o segundo ciclo avaliativo (2009-2011), acarretando, na prática, a emergência de um espaço de incompreensão que dá lugar não só ao exercício do poder (por via do controlo), mas também à proliferação de mal-entendidos e de diversas estratégias de gestão de recursos humanos, que acabam por condicionar o relacionamento entre todos os atores envolvidos. Diríamos, talvez de uma forma simplificada e tal como fomenta Figari (2007), que se observa nas instituições escolares portuguesas a falta de uma cultura de avaliação ancorada nas práticas de gestão modernas, isenta de tradições, medos e mal-entendidos.

Em nosso entender, a escola não pode assumir-se na forma de *accountability*<sup>122</sup>, cingindo-se à legitimação das políticas educativas que transformam a avaliação num mero instrumento de governação e numa técnica de gestão (Lima, 2011). É preciso ir mais além, assumindo que a avaliação de qualquer profissional só se justifica se, desse processo, resultar uma melhoria significativa da sua ação e se lhe forem impostos parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula. É necessário que as escolas repensem as suas políticas educativas e se reorganizem, exigindo

---

<sup>122</sup> Tendo múltiplos significados, esta noção “é representada por um conjunto de fenómenos contraditórios de perspetivas e interesses opostos, levando a conflitos e dilemas que podem pôr em causa o valor deste conceito na área da educação. A necessidade de as escolas responderem perante terceiros obrigou a que muitos países introduzissem procedimentos, métodos e estratégias com o intuito de aumentar a eficiência e melhorar a qualidade e os resultados (Aguar, 2011, pp.163-164).

que os professores se ajustem à nova conceção de escola e criem novas formas de regular as suas práticas e de se autoavaliarem no final de cada ciclo avaliativo.

O sistema de ADD, ao assumir claramente a função sumativa e formativa, concomitantemente deixa cair por terra aquilo que detém de mais importante e que nos remete para a questão do desenvolvimento (Danielson & McGreal, 2000; Darling-Hammond, 2010; Hadji, 1994), acabando por assumir-se como um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas e na sua relação com os interesses políticos que a configuram (Clímaco, 2005).

Ora, enquanto radicados nesta perspetiva sumativa da avaliação, as quotas emergem como elemento de grande discordância no seio dos professores, geradora de conflitos e de sentimentos de injustiça: “*As quotas são um funil muito estreito, não apenas pela sua existência mas pela forma como foram geridas - E14*”, e “*Não sei o que ditarão as quotas e se a avaliação final não trará injustiças, beliscando posteriormente a relação e o ambiente entre as partes - E23*”.

O descontentamento surge pelo facto de somente um número restrito de professores poder aceder às menções de *Muito Bom* e de *Excelente*, condicionadas pela existência de *quotas*. Este número está previamente estabelecido antes de ser avaliado o real desempenho dos professores da escola. Ora, esta definição *a priori* das classificações aporta, indubitavelmente, situações de conflito interpessoal, pois a CCAD teve que enquadrar o número de avaliações de *Muito Bom* e *Excelente* atribuídas com as quotas disponíveis. Assim, neste agrupamento, no universo de cerca de 250 professores, dois docentes tiveram a menção de *Excelente*, quarenta e sete obtiveram a menção de *Muito Bom*, cerca de 200 professores obtiveram a menção de *Bom* e um docente a menção de *Regular*. Após a atribuição das menções, houve duas reclamações, uma das quais teve provimento por ter existido um lapso na atribuição da menção, passando de *Bom* para *Muito Bom* e a outra reclamação não teve deferimento ficando o professor com a menção inicial (*Bom*).

Este procedimento, na perspetiva de várias investigações, acaba por condicionar grandemente a progressão na carreira dos professores e o seu desenvolvimento profissional (Aguiar, 2011; CCAP, 2010; Coelho, 2011; Figueiredo, 2009; Teixeira, 2010; Vilas Boas, 2010), mostrando-se dissonante com o princípio para o qual a ADD concorre e que se consubstancia na melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos

professores, propiciando cenários de desenvolvimento profissional. Talvez por isso, o sentimento subjacente é o de que este modelo “*é uma maneira simpática de travar a evolução na carreira - E18*”. Portanto, o modelo de ADD em vigor e tal como sustenta Boto (2011), caracteriza-se pela deficiência e ausência de transparência, objetividade e sustentação científica, posição esta que pode ser observada também nos resultados obtidos no estudo de Cardoso (2012). Já Alves e Machado (2010a) tinham reconhecido a necessidade de se explicitar claramente os referentes da avaliação, de se assegurar a transparência dos procedimentos e de se assegurar um ambiente que faça o professor sentir-se seguro.

Se a intenção inicial era constituir uma âncora apenas na avaliação sumativa, com elevadas consequências sobre o salário ou promoção de professores, esperar-se-ia que o procedimento fosse claro, objetivo e uniforme para todos, para que pudesse haver igualdade de oportunidades de se obterem as melhores pontuações e, por conseguinte, equidade nas oportunidades de promoção e/ou aumento salarial (Murillo Torrecilla, 2006).

O atual modelo de ADD, tal como refere um dos professores entrevistado, “*promove desconfortos, amarguras e desapontamentos, constrangimentos, desgaste psicológico, um sentimento de injustiça, pois é uma avaliação que causa constrangimentos - E1*”.

Nesta perspetiva claramente sumativa da avaliação, a implementação do sistema de ADD surge unicamente dotada de um carácter de obrigatoriedade legal (*Preenche apenas o requisito de controlo - E16*), ocorrendo a autoavaliação apenas nos momentos definidos pela lei (Ribeiro, 2008), com um impacte negativo visível ao nível das relações e das interações entre os diversos atores, afetando todo o clima de escola. Tal como já tinha sido assinalado no estudo de Gomes (2010), o sistema de ADD leva a uma individualização do trabalho e a uma degradação do clima de escola, promovendo a desconfiança. Reduzida à dimensão individual do professor, a ADD não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade, nem articulação com a formação necessária ao desenvolvimento.

Do mesmo modo, a forma como este modelo se encontra estruturado em torno das quotas é, na perspetiva dos professores inquiridos, um instrumento que fomenta a competição entre colegas, prejudicando a partilha de experiências e de conhecimentos, pois cada qual terá a tendência em trabalhar para os seus próprios resultados, incitando a individualidade (Aguiar, 2011; CCAP, 2010; Coelho, 2011). Surgem, em consequência,



tensões e conflitos entre os professores, porque o trabalho entre pares é visto como algo extremamente difícil e penoso de se realizar (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Mota, 2009).

O clima de desconforto na presente investigação foi visível na expressão de emoções como a injustiça (*Criou sentimentos de injustiça, as pessoas estão aflitas e preocupadas, com muita ansiedade e turbulência, stresses e angústias* - E7), inseguranças e ansiedade (*Desconfortável, foi notório o nervosismo, a ansiedade e as pessoas resignaram-se* - E17) e um claro clima de conflito (*Causa conflitos e tensões entre os colegas* - E1) e de competição (*Porque depois toda a gente quer ter o máximo para subir e há disputas entre uns e outros* - E18).

Apesar do conteúdo expresso pelos dados apresentados, e que não podemos negligenciar, constatamos que houve, por parte de alguns professores entrevistados, uma negação ou recusa da aceitação da existência de conflitos durante o processo avaliativo. Estes docentes relatores sublinharam o clima de colaboração entre todos, transmitindo a ideia de que o processo tinha decorrido de forma ética e sem qualquer tipo de incidentes interpessoais.

Procuramos sintetizar, na Tabela 20, os principais aspetos<sup>123</sup>, positivos e negativos, que os problemas do Agrupamento Arco Íris aportaram ao ciclo avaliativo 2009-2011.

**Tabela 20**

*Análise das Perceções relativas ao Ciclo Avaliativo de 2009-2011*

Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferencia desempenhos</li> <li>▪ Promove a autoavaliação</li> <li>▪ Fomenta o trabalho colaborativo</li> <li>▪ Sublinha a importância da avaliação</li> <li>▪ Sustenta a necessidade de haver mecanismos de regulação da prática docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento de trabalho e de burocracia</li> <li>▪ Serve apenas para cumprimento legal</li> <li>▪ Aumenta artificialidade das práticas letivas</li> <li>▪ Impede a progressão na carreira</li> <li>▪ Sistema de quotas injusto</li> <li>▪ Contradições e mudanças regulamentares</li> <li>▪ Falta de transparência</li> <li>▪ Limitações no desenvolvimento dos professores, da escola e das aprendizagens dos alunos</li> <li>▪ Impacte negativo no clima da escola</li> <li>▪ Potencia a individualidade, a competição e os conflitos</li> </ul>

<sup>123</sup> Consideramos nesta e nas tabelas seguintes que os **aspetos positivos** são *pontos fortes* que acabam por se constituir como *oportunidades* que poderão desencadear boas práticas, e os **aspetos negativos** (ou de melhoria) são *ameaças* que requerem reflexão e análise, para que no futuro possam ser ultrapassados, sejam eles internos ou externos ao agrupamento ou aos docentes.

## 6.2. A Organização e a Implementação do Modelo de Avaliação

No que toca à organização e implementação do modelo de avaliação no Agrupamento de Escolas Arco-Íris, globalmente, podemos afirmar haver uma *perceção não vinculativa*, que se polariza entre o polo favorável e desfavorável, tendo em linha de consideração as estruturas de gestão mais intervenientes no processo, a participação na elaboração dos instrumentos, a adequação dos mesmos e as relações interpessoais e interações.

Verificamos que os professores inquiridos consideram que as informações e as orientações necessárias à implementação do modelo (no que se refere aos procedimentos internos) foram transmitidas a tempo e, por conseguinte, a implementação decorreu de forma tranquila. Esta constatação reforça a ideia da importância do papel dos líderes das escolas. Ou seja, a forma como a ADD é acolhida no seio da instituição escolar depende, em grande parte, da aceção que a Direção lhe confere: *“Todos nós devemos ser avaliados, isso é um facto. No entanto, acho que este tipo de avaliação é confuso e quanto a mim está mal aplicado, porque as pessoas baralham e complicam-no. No nosso agrupamento tentamos sempre simplificar o mais possível, não utilizando demasiados papéis. Isso tem baralhado um bocadinho determinados professores, porque estabelecem comparações com outros agrupamentos e veem que noutros agrupamentos se exige muitos papéis, muitos instrumentos de registo e ficam um pouco baralhados - E11”*.

Por conseguinte, os professores conferem à Direção/Diretora e à CCAD um papel muito positivo e relevante em todo o processo de implementação do modelo de ADD: *“Juntamente com a diretora a CCAD teve um papel relevante, enviavam informação para os coordenadores e estes aos departamentos através dos relatores - E1”*; *“ Fizemos passar a ideia que não queremos muita burocracia, penso que não haverá grandes pressões sobre os avaliados - E11”*. Na verdade, a ideia que ressaltou das conversas informais com estes professores foi a de que a Direção não atribuiu grande valor ao processo avaliativo, procurando aligeirá-lo para que o mesmo decorresse de forma natural e tranquila, sem grandes sobressaltos. Na prática, o que se verificou foi que à CCAD competia, segundo as disposições legais, coordenar e acompanhar diretamente todo o processo de avaliação. Por isso, começou por analisar a legislação, toda a documentação relativa ao processo de avaliação de desempenho e posterior elaboração de uma proposta de instrumentos de registo, mantendo o CP informado sobre essas questões, uma vez que era aqui que os

instrumentos iriam ser aprovados. As informações do CP eram depois comunicadas a todos os docentes pelos seus coordenadores de Departamento. Na verdade, este ciclo avaliativo teve início com a eleição, em sede de CP, da CCAD<sup>124</sup>. Esta, para além da presidente do conselho pedagógico, foi constituída por mais três elementos eleitos entre os respetivos membros, por forma a estarem representados elementos dos vários níveis de ensino, embora sem representação do pré-escolar (o docente escolhido para o 1º Ciclo, por estar mais próximo deste nível de ensino, ficou responsável pela transmissão de todas as orientações necessárias à Coordenadora do Departamento do Pré-escolar, também ela relatora). Esta comissão foi a mesma do ciclo avaliativo anterior (que tinha mais um elemento, que, entretanto, se aposentou) pelo que o trabalho que teria que desenvolver, apesar das alterações normativas, já lhe era "familiar" tal como foi transmitido, nomeadamente pela Diretora do Agrupamento.

Esta postura de serenidade em relação ao processo de ADD, por parte da Direção, da CCAD e da maioria dos avaliadores, poderá ser reflexo da experiência do 1º ciclo avaliativo, uma vez que alguns dos intervenientes já tinham tido a experiência no ciclo avaliativo anterior.

Apesar de existirem diferentes instrumentos que permitem recolher informações para o processo de ADD, todos eles apresentam limitações técnicas, não se mostrando totalmente fidedignos na recolha da informação (Murillo Torrecilla, 2006). Isto acontece porque os instrumentos devem ser concebidos, testados e validados continuamente, em função dos contextos onde serão administrados, por forma a garantir a sua validade e fidelidade.

O que se denotou neste Agrupamento foi uma preocupação em *simplificar* os instrumentos de recolha de informação, utilizando como matriz base inicial os instrumentos utilizados no ciclo avaliativo anterior. Talvez por isso se constate uma ideia globalmente positiva, nomeadamente por parte dos relatores, relativamente aos instrumentos utilizados (*Os instrumentos foram o quanto baste, a política do agrupamento foi simplificar os instrumentos* - E5).

Nas entrevistas realizadas aos relatores, bem como nas conversas informais tidas com alguns elementos do processo avaliativo, foi interessante constatar que *simplificar* foi

---

<sup>124</sup> De acordo com o art.º 12, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

o vocábulo mais usado no discurso destes professores quando se abordou a temática dos instrumentos e do processo em si.

De facto, este pressuposto acaba por estar ancorado na ideia, defendida por Mota (2009), que confere às escolas a tarefa de reconstruir referentes, elaborando um referencial que seja exequível com a realidade onde o processo de avaliação irá decorrer, já que a realidade de cada escola é única. A mesma autora refere ainda que a forma como cada uma das escolas vai moldando esse sistema à sua realidade particular, e o *feedback* que vai tendo relativamente aos constrangimentos sentidos constituem-se como pontos fundamentais na definição dos caminhos mais adequados.

No entanto, entendemos que os métodos e instrumentos de avaliação são importantes e devem ser valorizados pelo próprio sistema educativo e pelas escolas em particular, em função daquilo que entendem que deve ou não ser valorizado e recompensado: *“Na minha perspetiva são os essenciais, se calhar haverá alguém que pense que poderia haver mais alguma informação, para mim, sou franca, quanto mais simples forem os instrumentos melhor, aliás o próprio Secretário de Estado na altura (..), eu pertenço ao Conselho de Escolas, diretamente nos disse que quanto mais simples nós procedêssemos quanto ao processo de avaliação, melhor. Eu considero que os registos que nós temos são os suficientes. E a verdade é que fizemos a avaliação e ela decorreu dentro da normalidade, não verificamos que nos faltasse alguma coisa - E11.”* Cabe, assim, às instituições escolares e aos seus líderes, numa colaboração conjunta com todos os intervenientes, definir o modo de avaliação mais ajustado, que permita superar os constrangimentos e dicotomias que possam surgir, não esquecendo que a ADD deve posicionar-se num projeto de identidade profissional, marcado por partilhas, relações, reconhecimentos e sinergias, nas quais a avaliação deverá ser sinónimo de *ser sujeito* e não *sujeitar-se*, tal como Machado (2007, 2013) assinala.

Tal ocorre porque, na senda de Figari (2007), existem constrangimentos sociais no processo de ADD que nos remetem para o facto de os professores poderem ter o sentimento de que estão fechados numa organização social regida por modelos de avaliação que foram privilegiados e, também, o facto de se difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática da avaliação, já que os instrumentos de avaliação que são utilizados nacional e internacionalmente apresentam um carácter estatístico ou quantitativo.

Não obstante a adequação reconhecida nos instrumentos, as percepções menos favoráveis emergem no que toca à dificuldade na sua compreensão e preenchimento: *“O momento mais difícil está a ser agora no preenchimento da respetiva ficha de avaliação global do desempenho “mantendo critérios de exigência e valorização do mérito” que é necessário garantir pelas questões das quotas atribuídas, minimizando e inibindo a vertente “reflexiva e experimentadora” da monitorização da prática pedagógica - E25”*. Estes resultados são congruentes com outras investigações realizadas (Cardoso, 2012), que mostram que os instrumentos constituíram-se como grandes constrangimentos no processo de implementação da ADD, pois, para além da sua construção ter sido laboriosa, a definição dos itens a avaliar e o peso dado a cada um para a atribuição final das menções constituíram o centro das dificuldades apresentadas. Estudos assinalam ainda que os instrumentos utilizados nem sempre são vistos como rigorosos, nem permitem uma equidade na avaliação, pois nem sempre traduzem as reais competências do professor (Aguiar, 2011; Araújo, 2011).

Na verdade, os padrões de desempenho docente, referidos no Decreto Regulamentar n.º 2/2010 e conhecidos através de Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, constituem-se como uma referência nacional que deve ser lida em contexto, i.e., conforme aponta o dispositivo legal, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere. Esses padrões devem ser assumidos como linhas mestres de orientação para que as escolas possam, a partir delas, constituir dispositivos de avaliação justos, fiáveis e ajustados às suas realidades, contribuindo efetivamente, para o desenvolvimento profissional de todos os professores envolvidos.

De facto, as dificuldades e constrangimentos assinalados pelos professores em matéria dos instrumentos, podem ser justificadas não pelos instrumentos em si, mas pelos canais comunicacionais pouco fluidos, que foram identificados por alguns dos professores: *Acho que faltou uma informação que nos dissesse que os processos não eram iguais e portanto os procedimentos iriam ser diferentes do ciclo anterior. Isso não nos foi alertado. Houve falta de uma comunicação correta e por isso houve confusão entre os processos pela falta de informação e pelas mudanças constantes - E11*.

Na verdade, verifica-se que, apesar da Direção, da CCAD, Departamentos e Coordenadores se terem preocupado com o discurso positivo do processo de avaliação em si, uma percentagem de professores possui uma percepção negativa face à fluidez da

comunicação *top-down*. Assumindo esta percepção como válida, diríamos que estes órgãos poderiam ter desenvolvido e promovido uma estratégia de desmultiplicação da informação que se afigurasse mais eficaz, no sentido de apaziguar as lacunas que foram sentidas a este nível. Acreditamos, no entanto, que esta dificuldade comunicacional pode ancorar-se não só na própria dimensão do Agrupamento (que condiciona a fluidez da comunicação), mas também se pode associar ao facto de os intervenientes não terem participado na elaboração dos instrumentos, já que, na prática, aos olhos dos professores que responderam ao questionário, foi a própria Direção e a CCAD que uniformizaram os mesmos para todo o Agrupamento. Esta percepção dos docentes que responderam ao questionário em nada se alinha com a percepção dos relatores, que referem que, numa primeira fase, foi discutido por todos os professores, nas reuniões de grupo, a elaboração das grelhas de observação de aulas, tendo sido os professores convidados a pronunciarem-se sobre a elaboração dos referidos instrumentos de registo<sup>125</sup>. Estes instrumentos de avaliação e registo foram analisados, discutidos e foram propostas algumas alterações, em departamento, após o que foram reenviadas ao CP para aprovação.

Na verdade, o facto de a pessoa avaliada não ser convenientemente considerada para participar no processo de organização e de implementação do modelo de ADD pode ser um foco de desmotivação, nomeadamente, quando são utilizados na avaliação instrumentos de carácter estandardizado, em que as histórias de vida não são tidas em consideração. Por outro lado, a avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio, da iniciativa, da criatividade e da motivação para inovar, tal como sustenta Figari (2007).

Na prática, a não participação dos professores na conceção dos instrumentos de avaliação espoletou, em alguns professores de outros estudos realizados (Araújo, 2011; Tarrinha, 2010), sentimentos de desvalorização e de desrespeito já que as funções de avaliador foram impostas.

Do outro lado, encontramos as marcas que ficaram na dimensão relacional durante o processo de implementação, que assinalam posições contraditórias, que vão desde relações mantidas com ética e deontologia, até relações de conflito e de mal-estar entre avaliadores e avaliados, e fomentação de um trabalho mais individualista e menos colaborativo.

Figari (2007) já tinha assinalado os constrangimentos relacionais decorrentes do processo de implementação de um modelo de avaliação que nos remetem para potenciais

---

<sup>125</sup> De acordo com o artº 16.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

conflitos e constrangimentos que se operam entre os avaliadores e avaliados, já que a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado induz, por si só, uma situação de conflito latente. Esta situação torna-se mais sensível em contexto educativo, pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação. Por outro lado, há ainda o risco da acumulação de possíveis sentimentos de injustiça, de rancores e de inveja.

Acreditamos, no entanto, que uma gestão adequada, ajustada e eficaz de um sistema de ADD deve equacionar questões relativas à recolha dos dados, a sua quantidade e qualidade, independentemente dos procedimentos, métodos e instrumentos que possam vir a ser elaborados e utilizados. Concordamos com a posição de Middlewood e Cardno (2001), que vinculam a necessidade de se proceder a um processo aberto, transparente e colaborativo entre todos os intervenientes, marcado por uma relação de proximidade, abertura e disponibilidade entre avaliador e avaliado.

Neste ponto de análise, não poderíamos deixar de identificar um **terceiro fosso** que, na nossa perspetiva, nos encaminha para as dimensões relacionais dos professores. Assim, acreditamos que as escolas e os professores só teriam a ganhar se houvesse uma **cultura de partilha** entre professores, escolas e Agrupamentos, relativamente aos instrumentos que foram construídos e adaptados para as diversas realidades. Na prática, o que se observa é que continua a imperar uma cultura de individualização e de isolamento, como se as instituições escolares e os professores, em sentido metafórico, fossem células autónomas e independentes na ação educativa e no objetivo que as orienta, contrariamente à função de todas as células de um corpo, que trabalham em conjunto para um objetivo que é comum: o bem-estar do mesmo (Bolívar, 2012).

Por conseguinte e ainda na esteira de Bolívar (2012), esta situação pode ser solucionada se existir investimento na “construção de espaços de ensino e de aprendizagem partilhados”, conducentes à edificação de hábitos de “reflexão colegiada” promotores de formação e melhoria (p. 175).

O isolamento surge nas escolas, por relação umas com as outras, como avatar da autonomia e independência institucional, esquecendo-se que o individualismo, enquanto cultura prevalente, limita o processo de inovação, de melhoria, de desenvolvimento e de colaboração, tal como advoga Meirinhos (2006).

A cultura de individualismo e de isolamento está completamente envolta numa visão hierárquica densa, com controlo burocrático, assente numa tradição de administração escolar externa (Alonso, 1998; Neto-Mendes, 1999, 2004) e onde a ausência de *feedback* claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que os professores fazem é uma constante. Falta o incentivo e manutenção de uma cultura de valorização e de incentivo à partilha das boas práticas, para que o desenvolvimento profissional possa ocorrer. Este aspeto é para nós de grande importância, pois acreditamos que a cultura profissional dos professores não se refere apenas a aprendizagens, mas também a trajetórias pessoais e organizacionais, às redes de interação e de gestão.

Por fim, na Tabela 21 encontram-se sistematizados os aspetos positivos e negativos sentidos pelos professores inquiridos durante a fase de organização e implementação do modelo de avaliação.

**Tabela 21**

*Análise das Perceções relativas à Organização e Implementação do Modelo de ADD*

Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Papel relevante da Direção e CCAD na condução do processo</li> <li>▪ Globalmente, ocorreu num clima de colaboração</li> <li>▪ Adequação e simplificação dos instrumentos de avaliação</li> <li>▪ Comunicação interna fluida e adequada às necessidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflitos e mal-estar</li> <li>▪ Comunicação <i>top down</i> pouco fluida</li> <li>▪ Trabalho mais individualista e menos colaborativo</li> <li>▪ Dificuldades ao nível do preenchimento dos documentos</li> </ul>

### **6.3. A Supervisão Pedagógica e os Relatores**

Relativamente à SP e à intervenção dos relatores, os principais resultados encontrados permitem aferir uma *perceção* globalmente *favorável*, que se justifica em função dos modos de atuação dos relatores, da organização do processo supervisivo entre avaliador e avaliado, do que deve ser avaliado, dos problemas e constrangimentos sentidos pelo relator e da relação deste com o avaliado.

O processo de SP remete-nos para a criação e a manutenção de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008) ligando-se, portanto, à função de apoiar e de regular o processo formativo. A supervisão da prática letiva é considerada, por muitos autores, como um procedimento essencial, na medida em que é, principalmente, em sessões na sala de aula que mais se consegue



observar e avaliar as práticas dos docentes, de modo a regular a sua profissionalidade (Tardif & Faucher, 2010). Acresce que é um procedimento que permite a verificação do desempenho dos professores, nomeadamente na adequação do currículo e das estratégias aos alunos/turma, na transmissão dos conhecimentos e na relação com os alunos.

Este aspeto acaba por ser visível nas respostas dos professores do presente estudo, quando sublinham que os relatores auxiliaram na planificação das atividades dos docentes, tendo *acompanhado e regulado* todo o processo de ADD (*Foi um processo de acompanhamento e colaborativo através das reuniões de departamento e imensos momentos informais de contacto - E1*), assumindo mais uma postura formativa, sendo amigos críticos, e que ajudaram, aconselharam e partilharam experiências, não se podendo no entanto distanciar da vertente sumativa. Na verdade, o supervisor deve ajudar o professor a observar-se a si próprio, a analisar, interpretar e refletir sobre a sua prática, para que este possa melhorar continuamente a sua ação e rapidamente resolver os problemas que surgirem.

Hoje em dia, o conceito de SP exige uma nova grelha de leitura, na medida em que anteriormente se focalizava na transmissão de ensinamentos a um professor que se encontrava em início de carreira. Atualmente, este conceito é muito mais amplo e abrangente, estando igualmente presente na própria ADD (Roldão, 2012; Vieira & Moreira, 2011). Por esse motivo, cremos que a perceção que é conferida à ADD não devia (nem pode) condicionar o processo de SP, que deve ser tido como uma oportunidade espontânea de entajuda e não de dificuldades acrescidas, para que o desenvolvimento profissional do professor ocorra, mas a verdade é que condicionou. De facto, tal como Moreira (2009b) assegura, a SP deve ser tida como uma forma de transformação dos sujeitos e das suas práticas, aportando implicações imediatas à ação profissional dos professores. Deve, nesse sentido, ser vista como um instrumento que regula os processos de ensino e de aprendizagem, numa visão social e pessoal que assenta na reflexividade profissional (Vieira, 1993, 2006).

Os próprios normativos legais estruturaram o papel do supervisor, tido como “relator” no processo de ADD, atribuindo-lhe funções de *coordenação, observação, acompanhamento e avaliação* das atividades escolares e, ainda, a *promoção do trabalho colaborativo*, sendo ele o elemento responsável pelo *acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado*, com quem deve estabelecer uma interação

permanente, tendo em vista a dimensão formativa da ADD (n.º 1 do art.º 14, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

Atendendo ao exposto, a SP deve proporcionar uma reflexão conjunta entre o supervisor e professor, no que tange às formas de conceção, organização e gestão do próprio processo de supervisão, assumindo uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto-formativa (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2009).

Na presente investigação verificou-se que, na perspetiva dos inquiridos, os relatores procuraram ter em conta este princípio conferido à SP, adotando, na maioria dos casos, características da *supervisão clínica*, como aporta o normativo<sup>126</sup>, já que discutiram antecipadamente com os avaliados os critérios de avaliação, recolheram formas de evidências sobre o desempenho, promoveram a autoavaliação do avaliado tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, dando *feedback*, informando-o com precisão sobre o seu desempenho e elogiado as suas qualidades.

O supervisor, ao conferir ao professor momentos de autoavaliação, está a permitir que o mesmo seja capaz de, autonomamente, regular a sua prática e, conseqüentemente, tornar-se crítico relativamente ao seu trabalho e ao trabalho dos demais (Santiago, 2000). Daí que o *feedback* objetivo e construtivo seja fundamental para que o professor compreenda os seus pontos fortes e os pontos de melhoria (Moreira, 2005).

Por conseguinte, o supervisor deve assumir uma postura crítica, que permita o desenvolvimento do próprio professor e a potenciação das suas competências. Na verdade, os professores do presente estudo assumem que os relatores realizaram críticas ao desempenho do avaliado, quando consideraram pertinente, e não assumiram uma postura de inspeção e de controlo durante o processo avaliativo.

De facto, o papel do supervisor, há uns anos atrás, era sentido como uma *inspeção dolorosa* das práticas do professor, que apontava para um processo fechado, temporário e inerte, cuja finalidade residia, única e exclusivamente, na certificação ou na avaliação formativa do professor estagiário (Vieira, 1993).

Consideramos, no entanto, que, apesar de hoje em dia o relator não assumir essa postura de inspeção e de controlo, o desconforto continua a ser vivenciado por parte de alguns avaliados, o que nos assegura que há preconceitos e mitos que foram criados e

---

<sup>126</sup> Orientações para o relator, no art.º14, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

alimentados ao longo dos tempos, que necessitam de ser esbatidos, tal como referem Alarcão e Tavares (2003).

Para que esses mitos e preconceitos possam ser ultrapassados, a relação entre avaliador e avaliado deve processar-se num clima relacional de empatia, de confiança, de respeito pelo outro, interativo, reflexivo e colaborativo com a finalidade de potenciar e desenvolver as capacidades e as competências do avaliado (Sá-Chaves, 2002). Por isso, a relação entre supervisor e avaliado deve ser dinâmica e interdependente, por forma a corresponsabilizar os diversos intervenientes no processo. O relator (supervisor) deverá ser um líder<sup>127</sup> facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem, encorajar, fomentar e estreitar relações afetivas que influenciam a relação supervisiva e o equilíbrio emocional dos intervenientes.

Uma outra questão neste ponto remete-nos para aquilo que deve ser avaliado. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores situa-se, nas sociedades atuais, numa encruzilhada de aspetos cognitivos, afetivos, relacionais, comportamentais, assente numa diversidade de domínios e padrões de referência. Alguns professores do presente estudo referiram que os relatores procuraram observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas (*As atividades não se cingiram apenas à ida às salas quando tinham que ser observadas, pois calhava ir também em outras alturas - E2*).

Por conseguinte, a ADD, no atual ciclo avaliativo, parece querer propor uma nova visão do ser professor<sup>128</sup>, onde é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes, apostando na definição de um *perfil profissional* que se estrutura em quatro dimensões fundamentais<sup>129</sup>, que apelam para a formação como elemento constitutivo da prática pedagógica (Barreira et al., 2009). O que já acontecia no anterior ciclo avaliativo com as dimensões constantes nos Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto, que traçavam o perfil de desempenho profissional dos docentes do 2º e 3º ciclo e dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, respetivamente. Os professores deste estudo, na sua maioria, consideram que o

---

<sup>127</sup> O supervisor deverá assumir um estilo de liderança partilhada, promover a reflexão, discussão, a negociação de práticas colaborativas.

<sup>128</sup> Padrões de desempenho: Despacho n.º 16034/2010, de 22 outubro de 2010

<sup>129</sup> (i) a dimensão profissional social e ética, (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, (iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade escolar e, (iv) a dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida.

modelo de ADD em vigor permitiu, apenas pontualmente, aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente, detetando alguns fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos.

Apesar de os relatores terem alguma dificuldade para assinalarem a dimensão de maior importância, já que consideraram que todas elas se encontravam intimamente relacionadas e interligadas entre si, constituindo-se como os princípios orientadores da ação do docente, no entanto, a maioria identifica a vertente de *desenvolvimento do ensino e aprendizagem* como tendo maior relevância.

Na verdade, esta dificuldade é aceitável uma vez que, na prática, estas dimensões não podem ser dissociadas, fazendo todas parte da atividade que o professor desenvolve na escola. Assim, todas elas apelam para uma reflexão baseada na autoavaliação efetuada por parte do docente e materializada na verificação da consecução ou não de determinados objetivos propostos. Por isso, atendendo a que a avaliação se deve centrar no desempenho quer das pessoas quer das organizações (Bolívar, 2008a, 2012) e ser encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma, ela não pode cingir-se àquilo que fica registado administrativamente, mas sim, a tudo aquilo que define o professor enquanto ator no seu próprio sistema, pelo que o seu desempenho perante os alunos, a colaboração com os seus pares e o seu envolvimento no projeto educativo e na comunidade educativa se devem constituir como pedras angulares no processo de avaliação.

Os principais constrangimentos e dificuldades sentidos neste ponto de análise referem-se à avaliação dos pares (*A avaliação dos colegas é muito complicado e não é fácil, porque somos colegas e porque não queremos prejudicar ninguém* - E4) e à falta de formação dos relatores (*Não temos formação para avaliar os colegas e esse é o problema da avaliação* - E7).

A avaliação realizada pelos pares aporta problemas ao nível da fiabilidade da avaliação e um comprometimento das relações espontâneas naturais entre colegas, prejudicando o clima relacional entre eles (Lourenço, 2008). Em várias investigações (Aguiar, 2011; Coelho, 2011; Teixeira, 2010), constatou-se que a avaliação de pares prejudica o trabalho colaborativo, não aportando melhorias no processo de autoavaliação.

É visível, nesta aceção, a dimensão que o modelo internalista assume. A questão da avaliação entre pares já foi abordada por diversas vezes como sendo perversa para a progressão na carreira (e.g., Caetano, 2008; Curado, 2006; Fernandes, 2008); no entanto, a

literatura acolhe-a como detentora de um conjunto de potencialidades que não podem ser descuradas (Curado 2002).

De facto, os pares são aqueles que estão em melhor posição para se pronunciarem relativamente à competência e ao desempenho dos seus colegas, uma vez que estão mais familiarizados com o contexto onde a própria avaliação decorre. Aliás, este procedimento de avaliação por pares é verificável em diversos sistemas de avaliação implementados em vários países (OCDE, 2009c).

A questão que é aqui colocada não será tanto a avaliação dos pares, mas as dificuldades de relação entre os diversos intervenientes, que se assume como individualista, competitiva, carecendo de confiança mútua para que o processo de desenvolvimento ocorra para todos os atores. No fundo, acreditamos que os conflitos e controvérsias a este nível emergem pelo facto de a avaliação de desempenho não ser uma prática comum e instituída no seio dos professores.

Por conseguinte, a própria aceção que os professores tecem do processo avaliativo acaba aqui por condicionar todo o processo. Por esse motivo, o desconforto acaba por ser transferido para a figura do avaliador, ao qual os professores nem sempre reconhecem competências necessárias, sendo este o segundo ponto anunciado como constrangedor e problemático na perceção dos professores inquiridos. É esta descredibilização perante os relatores que acaba por minar todo o processo avaliativo (Fernandes, 2008).

A questão das competências dos avaliadores já foi profusamente debatida em diversos estudos (Aguiar, 2011; Araújo; 2011; Coelho, 2011; Cardoso, 2012; Figueiredo, 2009; Lourenço, 2008; Messias, 2008), podendo observar-se relatores licenciados acompanharem mestres ou doutorados, sem que um grande número daqueles não possuísse formação específica na área (Boto, 2011).

Na prática, o que se verifica é que muitos dos relatores não receberam formação apropriada sobre a forma de observação e para o uso dos instrumentos de observação e, neste sentido, o estudo realizado por Figueiredo (2009) mostra que a falta de confiança e de não reconhecimento das competências aos avaliadores na sua função enquanto supervisores gerou um sentimento de insatisfação, que em nada contribuiu para um clima de desenvolvimento profissional. Esta ideia foi corroborada no estudo de Martins (2009), ao constatar que os professores não reconheceram legitimidade aos avaliadores, crescendo as dúvidas relativas à competência de muitos avaliadores, à falta de formação específica

dos mesmos e à proximidade ou falta dela, entre avaliador e avaliado. Também o estudo realizado por Lourenço (2008) vai ao encontro destas evidências, mostrando que a própria credibilidade e aceitação por parte dos colegas que vão avaliar se encontra condicionada na medida em que estes não possuem formação específica para o fazer, não detêm o domínio das competências técnicas de avaliação de professores, das práticas de observação de aulas, da SP e das práticas pedagógicas diversificadas.

Na verdade, defendemos que uma das possíveis formas de se controlar e ultrapassar estes constrangimentos ao nível da formação dos relatores, passará pela necessidade destes adquirirem capacidades e competências em diversos campos de conhecimentos técnicos, que possam ser transversais em toda a sua atividade enquanto avaliadores. A este respeito, consideramos fundamental o recurso a encontros, formações, seminários compostos por relatores, onde possa ser fomentada e valorizada as suas experiências pessoais, numa partilha que permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos, numa aceção clara de formação contínua, seja nas próprias escolas/agrupamentos, seja por entidades externas em parceria, centros de formação e associação de escolas, universidades, entre outros.

Não deixa de ser curioso, no entanto, o facto de os relatores do presente estudo assumirem as suas dificuldades ao nível do processo avaliativo, decorrentes da sua falta de formação, por contraponto às perceções dos professores que apontam num sentido contrário, ou seja, que os relatores possuem uma formação adequada para o processo de avaliação. Na verdade, importa não esquecer que “a credibilização do sistema de avaliação de desempenho docente passa, em grande medida, pela credibilização dos respectivos avaliadores” (Curado, 2000, p. 64). Por conseguinte e atendendo a que a avaliação por pares constitui “um dos requisitos mais inovadores deste sistema e tida também na literatura como uma componente importante deste processo, teria sido fundamental que o legislador demonstrasse e acautelasse um maior cuidado na seleção dos avaliadores e na sua formação” (Cardoso, 2012, p. 299).

Esta dissonância em termos de perceções poderá ter uma dupla leitura. A primeira aponta para o facto de os relatores, apesar de inseguros na avaliação que realizaram, não deixarem transparecer essa insegurança, mostrando-se confiantes e com competências para assumir essa responsabilidade. A segunda, poderá espelhar a existência, como já

anteriormente referimos, de preconceitos e mitos que foram criados e alimentados ao longo dos tempos, relativamente ao avaliador e ao avaliado.

Obviamente que estes constrangimentos acabam por ter um impacto nas interações e relações entre o avaliador e avaliado, havendo quem defenda que a relação entre estes decorreu de forma conflitual (*Uma relação um pouco crispada pela situação da avaliação - E24*), mas não de forma muito acentuada.

Na nossa perspetiva, as situações conflituais são emergentes de qualquer situação de avaliação em que uma ou ambas as partes sentem desconforto na atividade que estão a desenvolver. Por conseguinte, defendemos a ideia de que é o relator que deve mobilizar os diversos agentes numa ação conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação e criando cenários controlados para que o avaliado se possa sentir confortável, já que ele deve ser detentor de uma visão global e estratégica, assumir-se como um líder com visão, que quer influenciar a aprendizagem dos demais através de um trabalho conjunto “ no sentido da dissolução da fragmentação, da competição e da reactividade, alimentando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.15).

Por esse motivo, compete-lhe a ele, enquanto relator, fomentar interações e relações de confiança, partilhar informação, envolver-se com os processos de tomada de decisão, apoiar decisões conjuntas, encorajar e auscultar as necessidades individuais, ter escuta ativa perante os sentimentos e sentires dos professores, criar ambientes não-ameaçadores, estimular a autonomia dos professores, delegando-lhes o controlo dos assuntos em matéria da sala de aula, e encorajar com reforços positivos o envolvimento do professor, a sua criatividade e a forma como ultrapassa as dificuldades do dia-a-dia. Por isso, o relator para além de ser detentor de competências técnicas, deverá também ser detentor de competências relacionais, comportamentais, sociais e éticas que permitam estabelecer relações profícuas com os seus colegas, com vista ao seu desenvolvimento profissional (Baptista, 2011). Estas premissas acabam por ser visíveis nos resultados do presente estudo, já que os professores, para além de terem assinalado os conflitos relacionais, assumem que os relatores promoveram um clima de confiança mútua para com o avaliado (*Eu já assistia a muitas aulas, não foram apenas as duas previstas. Os nossos trabalhos sempre foram de proximidade e de colaboração - E15*).

No entanto, importa referir também que o desenvolvimento estrutural do processo de ADD, desde o início, aportou consigo um cunho muito burocrático, acabando este por condicionar o processo, já que muitas das avaliações decorreram apenas no sentido do imperativo do cumprimento da lei (*A relação entre avaliador e avaliado foi de caráter burocrático e de cumprimento da lei, pois eles têm consciência de que eu estou a avaliar, mas também sabem que eu não concordo muito com aquilo que estou a fazer, pois não acho que esta avaliação seja benéfica, pelo contrário - E2*), isenta de intenção orientada para o real desenvolvimento profissional.

Torna-se, por conseguinte, importante que qualquer avaliação deva ser assumida como um procedimento normal e contínuo, construída de forma justa, credível, com o envolvimento sério, duradouro e imparcial de todos os intervenientes, sendo que cada escola deve preocupar-se em tornar o processo democrático, transparente, credível e útil para todos, independentemente da componente regulamentar que a define.

Por fim, pensamos que, muito embora a SP no âmbito da ADD possa ser assumida como um momento de conflitualidade e ambiguidade socioprofissional e relacional, ela assume-se como um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens que proporciona. A relação supervisiva tem como principal objetivo promover o enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, o profissional quer dos indivíduos supervisionados, incrementando uma construção única do conhecimento e desenvolvendo processos de reflexão sobre atitudes e ações, quer do supervisor, assumindo-se este como um orientador sempre presente e amigo, tal como nos assinala Danielson e McGreal (2000). Só assim, em conjunto, poderão ajudar e credibilizar e profissionalizar mais a função docente.

Por conseguinte, o ato de supervisionar não deverá, em nosso entender, estar assente em nenhuma relação de superioridade, em qualquer das situações em que ocorra, mas sim, numa relação onde impere a credibilidade, a imparcialidade, o rigor, a isenção e o bom senso, afastando-se de um cenário meramente clínico ou pedagógico para se articular e movimentar num cenário integrador, democrático e dialógico, tal como é proposto por Sá-Chaves (2002). Diversos autores (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006) advogam que a prática supervisiva se deve alicerçar numa “conceção democrática” de supervisão, podendo consubstanciar-se no interior da organização do trabalho escolar, “em dispositivos variáveis, sempre decididos pelas escolas e não impostos



normativamente, numa funcionalidade analítica partilhada, discutida e negociada, concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos” (Roldão, 2012, p. 25).

É nesta ótica que identificamos um **quarto fosso** em torno da temática da avaliação e que nos remete para a dificuldade de *diferenciação da atividade avaliativa e supervisiva*. Foi visível ao longo das entrevistas, que os relatores do presente estudo nem sempre tinham presente a separação da atividade avaliativa e supervisiva, acabando por misturar as duas numa amálgama de raciocínios e sentimentos contraditórios, reduzindo a avaliação ao momento de supervisão e observação de aulas.

Em nosso entender, estas duas atividades, embora ligadas, devem, na prática, ser diferenciadas, já que se desenvolvem em dimensões diferentes. A avaliação adquire aqui um sentido muito mais amplo, que se reporta a toda a atividade realizada pelo professor, na qual a observação de aulas se assume como mais um indicador do processo avaliativo. A supervisão acompanhará todo o processo avaliativo, com intuito de recolher dados efetivos, válidos e fidedignos da performance do professor, com vista à sua avaliação. Não nos parece, também, que a legislação confira à mesma pessoa (o relator) duas funções (in)compatíveis, tal como Moreira (2009b) alude, já que, como referimos, ambas fazem parte de um mesmo contínuo. Haverá que combinar *as duas lógicas*, sem excluir um dos pólos, mas trabalhando em tensão, até porque, na complexidade social de cada escola, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas.

A questão que aqui se coloca é diferenciar as nossas ações, assumir um posicionamento perante elas, e conferir-lhes um sentido que seja claro para todas as partes envolvidas.

Na Tabela 22, na página seguinte, apresentamos, sumariamente, o balanço das perceções dos diversos professores, relativas à SP inserida no contexto de ADD.

**Tabela 22**

*Análise das Percepções relativas à Supervisão Pedagógica em contexto de ADD*

Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Papel de acompanhamento e de regulação das atividades por parte dos relatores</li><li>▪ Partilha de experiências e atitude de amigo crítico</li><li>▪ Os relatores discutiram antecipadamente com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho</li><li>▪ Os relatores recolheram formas de evidências sobre o desempenho dos docentes</li><li>▪ Houve a promoção da autoavaliação do avaliado tendo em vista o seu desenvolvimento profissional</li><li>▪ Foram concedidos <i>feedbacks</i>, críticas e dadas informações precisas sobre o desempenho do avaliado e elogiadas as suas qualidades</li><li>▪ Os relatores procuram observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Avaliação dos pares</li><li>▪ Falta de formação dos relatores</li><li>▪ Relações conflituais</li><li>▪ Procedimentos burocráticos, para cumprimento da lei</li><li>▪ Não diferenciação entre supervisão e avaliação</li></ul>

#### **6.4. Observação de Aulas no Processo de ADD**

No que diz respeito ao tópico da observação de aulas no processo de avaliação do desempenho, podemos afirmar que globalmente, os professores inquiridos possuem, sobre ela, uma *percepção desfavorável* no contexto da ADD, apesar de considerarem tratar-se de um procedimento importante ao nível da SP. Esta percepção será analisada em função dos modos de observação, da influência da observação na prática pedagógica e das interações entre avaliador e avaliado.

Como anteriormente assinalamos, a SP é uma atividade que tem como principal objetivo o desenvolvimento dos professores em diversas dimensões do conhecimento; desenvolve-se em diferentes fases e sustenta-se num conjunto de procedimentos e técnicas (Campos & Gonçalves, 2010; Pedro Reis, 2011).

Nesta linha de pensamento, os relatores do presente estudo consideram que a observação de aulas é um procedimento importante no processo de SP (*A observação de aulas se for perspectivada numa vertente formativa, concordo. Avaliativa não* - E16). De facto, a observação de aulas constitui-se como instrumento de SP em países como a França

e a Inglaterra (Vilas Boas, 2010), constituindo como uma forma de verificar a conformidade entre o que foi planejado e o que é verdadeiramente efetuado.

Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que sejam criadas condições relacionais entre os atores envolvidos tais como a colaboração e o espírito de ajuda entre avaliador e avaliado. Da mesma forma, a observação de aulas não deve cingir-se às aulas ministradas pelo professor, mas estender-se à observação de aulas de colegas professores e do próprio supervisor (Pedro Reis, 2011). Ao fazê-lo, o professor, através daquilo que observa e das opiniões que recolhe, pode desenvolver um processo de conhecimento mais abrangente e potenciar competências relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional (Rodrigues, 2009).

Esta aceção foi visível nos professores do presente estudo, já que a perceção destes assinala que a observação de aulas se desenvolveu num clima colaborativo, mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula, havendo uma preocupação em preparar em conjunto as aulas observadas (*Nós já fazemos o trabalho colaborativo, mesmo na sala de aula. Nós conversamos muito, porque nós temos aqui o trabalho dos grupos que se reúnem para planificarem qualquer atividade que diga respeito à disciplina - E8*).

Apesar deste apoio, há professores que assinalam que a observação de aulas foi preparada apenas pelo avaliado (*A preparação era feita pelo avaliado, elas mostravam-me antes o que iam fazer, outras não - E2*). Este procedimento pode ter ocorrido naqueles casos em que o relator detinha conhecimento sobre o trabalho do avaliado, concedendo-lhe autonomia e independência para organizar as atividades sozinho. Este pressuposto baseia-se na ideia, veiculada por Allwright (1998), de que uma das grandes funções do relator é desenvolver, através das competências e destrezas, um maior grau de consciencialização e de controlo, por parte do professor, relativamente à planificação, organização, gestão e execução das suas atividades. Houve também quem defendesse, no nosso estudo, que a SP no processo de ADD deveria ser realizada por mais do que um relator (*Quando se trata de observar nós podemos observar para um quadro e cada um vê à sua maneira, há sempre aquele cunho pessoal que por muito que queiramos quer não, é o nosso (...) a supervisão não deveria ser feita por apenas uma pessoa, mas pelo menos por duas para diluir a subjetividade- E26*).

Neste sentido, assumimos igualmente que os estilos de supervisão dependem de diversos fatores que caracterizam os intervenientes no processo, sendo da responsabilidade

do relator a escolha daquele que, em função da situação, se mostre mais adequado. Não se espera, portanto, que os relatores assumam o mesmo tipo de acompanhamento, uma vez que os professores são diferentes, possuem personalidades distintas, encontram-se em estádios de desenvolvimento diferentes, desenvolvem tarefas diferenciadas que exigem conhecimentos diferentes também (Alarcão & Tavares, 2003). Num processo de observação de aulas, é importante ter presente o “percurso individual de cada observador, ou seja, as experiências que cada um viveu condicionam a forma como ele observa a realidade” e o modo como atua (Graça, et al, 2011, p. 67).

No presente estudo, os relatores utilizaram, na sua maioria, um estilo *não diretivo*, que se caracteriza pelo facto de se procurar compreender o mundo do professor, deixando-o ter iniciativa, verbalizar as suas opiniões, ajudando-o a compreender e a clarificar as ideias que manifesta (Alarcão & Tavares, 2003), pelo que alguns relatores assumem que tiveram uma postura passiva (*Tive uma atitude discreta, tentei passar despercebido, não fazia o registo dentro da aula para não dar a ideia de estar a inspecionar* - E14).

Esta postura, no entanto, pode encerrar dois tipos de interpretação: o primeiro refere-se ao facto de os relatores adequarem os seus estilos de supervisão aos diversos professores com que lidam e o segundo poderá assinalar algum desconforto por parte do relator, eventualmente por considerar que não possui formação para tal desempenho, procurando não ser interventivo nas aulas observadas. Apesar disso, denota-se que os relatores deram sugestões de melhoria (*Dei sempre sugestões de melhoria, falamos sempre da situação, mesmo nos momentos informais, conversávamos, dávamos feedback sobre o que se passou* - E6) e refletiram em conjunto com os professores avaliados (*Em certa medida, no sentido de um feedback, o mais rápido possível da narrativa/reflexiva criada após a observação de aulas, onde o relator “dava” a conhecer as impressões recolhidas durante a aula assistida* - E25). No entanto, poucos foram os relatores que deram indicações dos aspetos negativos (*Custa-me um bocado falar dos pontos fracos dos colegas* - E5) e que fizeram apreciações (*Não acrescentei nada, porque o que vi foi bom. A colega sabia o que ia ser avaliado, sabia os critérios e portanto, não foi novidade para ela, ela orientou o seu comportamento em função daquilo que deveria ser observado* - E20), o que acaba por justificar a atitude de passividade apresentada por alguns dos relatores.

Shulman (1992), a este propósito, referiu que o professor espera obter *feedback* sobre os comportamentos para melhorar o desempenho, refletir criticamente sobre o seu ensino,

de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica. É neste sentido que os professores do presente estudo consideram que a observação de aulas tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem, constituindo-se momentos particulares de partilha e desenvolvimento.

Apesar do pendor de desenvolvimento conferido ao processo de observação de aulas, este constitui-se numa temática sensível, principalmente quando os dados daí decorrentes são utilizados no âmbito da ADD (Pedro Reis, 2011). Isto porque os professores deste estudo consideram que a observação de aulas tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação (*Acho que se esmeraram naquelas duas vezes em que tudo estava programado. Condiciona porque os professores sabiam o que iam ser observados e acho que as pessoas tentaram ir ao encontro do que era pedido - E14*), que se tem constituído como um instrumento de verificação sem influência nas práticas futuras dos docentes (*Não acho que vai mudar muito a maneira de cada um. Quem é profissional já era e vai continuar a sê-lo. Portanto, desta forma não me parece que a observação das aulas vá alterar muita coisa - E14*) e que não é na observação de aulas que se pode aferir a componente científico-pedagógica (*A avaliação não permitiu aferir a qualidade da componente científico-pedagógica porque foi muito limitativa. Se acompanharmos o dia-a-dia dos professores é diferente, conseguimos seguir os problemas dos professores, da turma, conhecer a turma, e isso é importante - E6*).

Neste sentido, as aulas assistidas são um instrumento avaliativo profundamente contestado, sendo uma das vias que, mais veementemente, introduz a crítica no sistema de avaliação, no sentido de que se trata de um sistema que cria injustiças, dado que tais aulas são vistas como um certo artificialismo que é instrumentalizado por alguns docentes enquanto oportunidade para promoverem perceções generalizadas do seu desempenho profissional que não correspondem à realidade do dia-a-dia (Ramalho, 2012). Surgem, assim, sentimentos de incoerência e de injustiça perante o processo de ADD, que sublinham a subjetividade do avaliador em apenas duas aulas observadas (Lourenço, 2008).

De facto, a observação de aulas aumenta a artificialidade do processo, pois há quem considere que essas aulas não passam de um teatro e que não possuem qualquer impacto no desenvolvimento profissional do professor (Aguiar, 2011; Coelho, 2011; Tarrinha, 2010).

Por conseguinte, diversos avaliadores e mesmo avaliados, tendo em conta a análise efetuada por outros investigadores, assumiram atitudes prepotentes e intimidatórias (Cardoso, 2010; Couto, 2010).

Consideramos, portanto, que a observação de aulas não pode ser vista como um instrumento isolado, mas deve resultar da combinação de outros instrumentos e metodologias que permitem recolher informação suficiente para que o processo avaliativo seja o mais objetivo possível. As diversas fontes de recolha de informação podem passar pelos planos de aula, pelas discussões realizadas nas reuniões pós-observação, pelo trabalho dos alunos, pelos portefólios dos professores e documentos de autoavaliação, tal como é proposto por vários autores (Sá-Chaves, 2005; Stronge, 2010; Vieira & Moreira, 2011). As informações que provêm de fontes diferentes acabam por consolidar “uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição dos planos de desenvolvimento” adequados às necessidades específicas dos professores (Pedro Reis, 2011, p.9).

Não obstante, é um facto que a observação de aulas se constituiu num momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado (*Geram-se situações muito estranhas... de desconforto até para mim* - E1). Ao atendermos aos estudos preconizados em Portugal (Chagas, 2010; Figueiredo, 2009; Tarrinha, 2010), verificamos que os professores são discordantes no facto de a avaliação se realizar através da observação de, no mínimo, três aulas (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro) ou de duas aulas (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), já que este número não permite mostrar o valor real das competências dos professores.

Por conseguinte, as aulas observadas tendem a ter um elevado grau de artificialidade, nomeadamente pelo seu número reduzido e por serem previamente marcadas, podendo condicionar os modos de atuação do professor, nunca podendo ser tidas e vivenciadas como aulas *normais*, podendo o professor recorrer a metodologias e atividades que não utiliza no seu dia-a-dia “normal”, com o intuito de enaltecer e ver sobressaídas as suas competências. Muitas vezes, o professor elege metodologias e seleciona os conteúdos que especificamente utilizará nas aulas observadas, em função de critérios de comodidade para si próprio e onde possa existir uma maior interação e participação dos alunos (um dos parâmetros considerados na avaliação), sem atender, eventualmente às reais necessidades destes.

Também Chagas (2010) constatou que o facto de a observação de aulas ser agendada antecipadamente leva a que haja uma deturpação das competências do professor, uma vez que são criadas condições para que o professor exiba as competências que sabe que se esperam de si.

Esta ideia é, no entanto, contraposta por Pedro Reis (2011, p. 9) ao afirmar que, por muito que as aulas pareçam encenadas e artificiais, “nunca se revelam inúteis”, já que proporcionam informações válidas sobre as competências dos professores e as suas conceções sobre desenvolvimento e aprendizagem. Por conseguinte, o aumento da preocupação do professor para se esmerar nas aulas observadas poderá constituir-se como uma etapa importante no seu próprio desenvolvimento profissional.

Tarrinha (2010), por sua vez, verificou a existência de uma atitude negativa face aos instrumentos utilizados, consubstanciando-se no facto de os professores considerarem a existência de demasiados parâmetros de análise (o que levou o supervisor a preocupar-se mais com o seu preenchimento do que com a focalização atenta das relações estabelecidas entre professor e alunos), levando a que o registo possa não traduzir um resultado objetivo da forma como decorreu a aula. Por fim, tal como suscita o estudo preconizado por Chagas (2010), a observação de aulas não estimulou o trabalho entre os pares, dando origem a um trabalho mais individualizado por parte dos professores, o que pressupõe a existência de uma lógica de responsabilidade burocrática.

Nesta perspetiva, identificamos o **quinto fosso** ao nível da ADD e que nos remete para a perspetiva que os professores têm sobre a observação de aulas. Se, por um lado, a observação de aulas se constitui como um momento único de crescimento, formação e de desenvolvimento profissional, que proporciona a aquisição de competências muito válidas para que o professor possa refletir sobre a sua própria ação, por outro, o que se verifica no presente estudo é que os professores acolhem a observação de aulas com um estigma negativo associado à ADD, à sua vertente sumativa e de prestação de contas, o que não lhes permite usufruir das vantagens formativas que ela poderá aportar. A observação de aulas só será eficaz se “se assumir como um processo formativo e assentar em estratégias de supervisão da ação pedagógica” (Sousa, Leal & Cabral, 2011, p. 31). Porém, a componente de observação de aulas é apenas uma metodologia que se encontra instituída

no processo de ADD e que está integrada nos procedimentos de SP. Neste sentido, a observação de aulas deve ser equacionada dentro do contexto macro da avaliação em si.

Em suma, no sentido de sintetizar as percepções dos professores relativamente à observação de aulas, a Tabela 23 resume os principais resultados encontrados.

**Tabela 23**

*Análise das Percepções relativas à Observação de Aulas*

Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procedimento importante ao nível da SP</li> <li>▪ Decorreu num clima colaborativo e de entreaajuda</li> <li>▪ Preparação em conjunto das aulas observadas</li> <li>▪ Reflexão conjunta sobre as aulas observadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores que preparam as suas aulas sozinhos</li> <li>▪ Atitude passiva e pouco interventiva dos relatores</li> <li>▪ Relatores tiveram dificuldade em tecer críticas aos aspetos negativos observados</li> <li>▪ Não concordam que os resultados da observação de aulas sejam incorporados na ADD</li> <li>▪ A observação de aulas acarreta alteração das práticas pedagógicas, aumentando a artificialidade</li> <li>▪ A observação de aulas não possui qualquer impacte nas práticas pedagógicas futuras do professor</li> <li>▪ A observação de aulas não permite aferir a componente científico-pedagógica</li> <li>▪ A observação de aulas constitui um momento de tensão e conflito entre avaliador e avaliado</li> </ul>

### 6.5. Um Novo Modelo de Avaliação de Desempenho

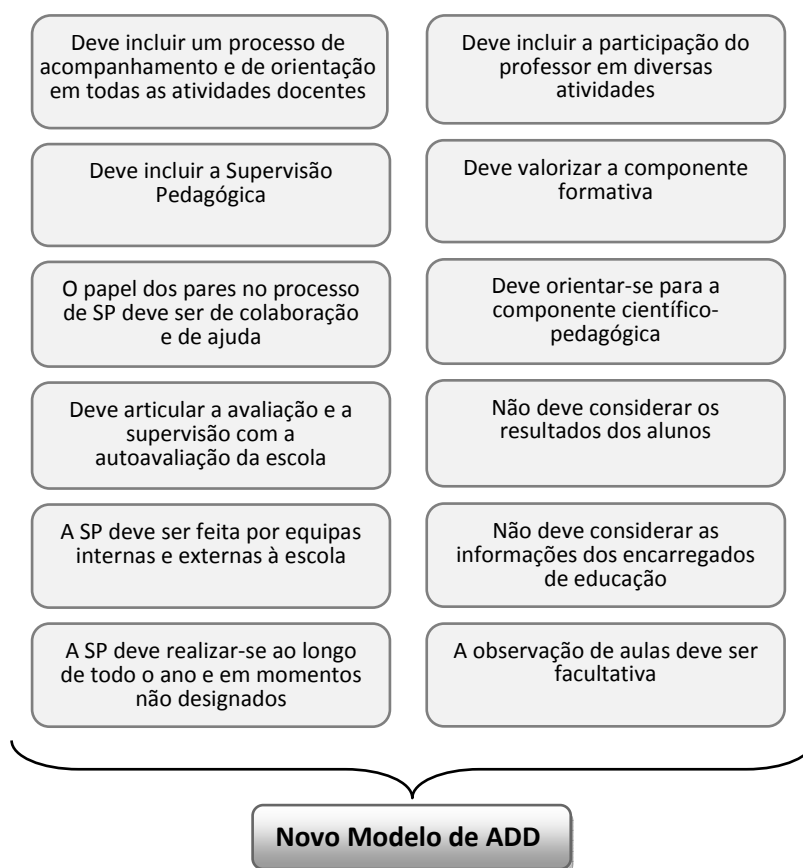
Por fim, ao analisarmos as percepções dos professores face a um novo modelo de avaliação de desempenho, consideramos que estes possuem uma *percepção favorável* à sua existência, tendo em conta alguns aspetos que gostariam de ver melhorados e que se prendem com a importância da SP na ADD, as finalidades do processo supervisoivo, os supervisores, os momentos de supervisão e o papel dos pares.

As percepções dos professores relativamente a um novo modelo de ADD acabam por decorrer dos constrangimentos, limitações e obstáculos sentidos no ciclo avaliativo anterior. No entanto, ainda persistem algumas áreas onde não há um consenso instituído, nomeadamente no que concerne à origem dos avaliadores: se uma equipa de SP *interna*, se *externa*. Esta ideia é igualmente fortalecida pela opinião de sete dos vinte e seis relatores inquiridos no estudo, quando os mesmos demonstram uma tendência ambivalente quanto à escolha dos avaliadores (agentes internos e/ou agentes externos), apontando as duas “direções” como possíveis, considerando que não é o facto de o avaliador ser interno ou externo que faz a “diferença” mas a maneira como (de)ocorre o processo, os instrumentos de supervisão e avaliação selecionados, os dados e a informação que se utiliza e o fim a que se destina: sumativo *versus* formativo.



A este propósito, Stronge (2010) sustenta que “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 de melhoria, muito para além daquilo que seria possível se recorrêssemos apenas a uma única fonte de informação, tal como a observação de aulas” (p. 37).

De modo esquemático a Figura 14 mostra os aspetos mais relevantes que, segundo os interlocutores do Agrupamento Arco Íris, devem ser tidos em consideração num novo modelo de ADD:



**Figura 14.** Novo Modelo de Avaliação de Desempenho

Sumariamente, os professores do Agrupamento Arco Íris esperam que um novo modelo de ADD seja, essencialmente, um processo de acompanhamento e de orientação de todas as atividades desenvolvidas pelos docentes, pelo que a sua avaliação deverá ser realizada com base na participação do professor nas diversas atividades que desenvolve. Esse novo modelo deve incluir o processo de SP, que deve realizar-se ao longo de todo o

ano letivo e em momentos não designados, ultrapassando, desta forma a artificialidade sentida no processo de observação de aulas, que deve ter uma natureza facultativa. A SP deve ser realizada por equipas internas e externas à escola, sendo que o papel dos pares neste processo deve ser de colaboração e de ajuda. Deve orientar-se para a componente científico-pedagógica e valorizar a componente formativa. Por conseguinte, não devem ser consideradas as informações dos encarregados de educação nem os resultados dos alunos. Este processo deve articular a avaliação e a supervisão com a autoavaliação da escola.

A ADD deverá assumir-se como “um processo continuado no tempo e suportado em estratégias de natureza formativa com o objetivo de apoiar as escolas e os professores”, sustentado por diferentes estratégias e modos de supervisão pedagógica, assente na participação, dialogicidade, democraticidade e emancipação profissional, através da interação e da colaboração entre os diversos intervenientes no processo de avaliativo e supervensivo (Sousa et al., 2011, p. 33).

Globalmente, um novo modelo de ADD não deverá assim “reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre os outros, mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como ao implícito e reger-se por princípios de validade, participação e ética” (Alves & Machado, 2010b, p. 94).

## Considerações Finais

Cumpre-nos, agora, tecer algumas considerações finais relativamente ao trabalho que aqui foi apresentado. Antes de mais, gostaríamos de assinalar que os resultados que este estudo identificou permitem dar uma resposta às questões que fomos colocando ao longo do trabalho, nomeadamente, uma resposta à questão de partida que se definiu da seguinte forma:

*Estará o processo de Supervisão Pedagógica ao serviço da Avaliação do Desempenho Docente, permitindo caminhar no sentido de um desenvolvimento profissional válido e reconhecido?*

A resposta a esta questão é *tendencialmente positiva*, na medida em que, apesar dos constrangimentos vivenciados pelos professores do Agrupamento Arco Íris, há um reconhecimento relativamente à importância da SP, enquanto instrumento ao serviço da ADD. A supervisão permite o desenvolvimento profissional dos professores, pela partilha, pela colaboração e pelas sinergias que ela aporta. No entanto, torna-se essencial que o verdadeiro desafio atual da ADD "não acabe aprisionado ou colonizado" pelas lógicas de competição onde impere o controlo burocrático. A avaliação docente deve "ser convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional", a melhoria das práticas docentes e consequentemente a melhoria dos resultados da escola (Bolívar, 2012, p. 285).

Partindo deste pressuposto e ancorados nos resultados agora encontrados, afigura-se-nos que a SP poderá ter um impacto positivo ao nível da ADD, desde que sejam reposicionados alguns dos parâmetros que a ela se associam, como por exemplo, a observação de aulas. Como se verificou, o processo de ADD, apesar das vicissitudes naturais de um processo embrionário e em fase de adaptação à realidade docente atual, aportou momentos de colaboração, de participação e de entreaajuda de todos os intervenientes no processo.

Ainda nesta linha de pensamento, deverão ser priorizados os aspetos mais relevantes que se pretende atingir com a ADD, para que a SP se repositicione neste âmbito assumindo uma posição avaliativa e formativa integrada.

Não obstante a dificuldade de conciliar estes dois propósitos, trata-se de um objetivo tangível, desde que clarificadas as intenções da ação para cada um deles. Na verdade, a ADD está, no contexto da escola pública portuguesa, amarrada a duas lógicas, a do desenvolvimento profissional e a da prestação de contas, situação que se repercute diretamente nos processos de supervisão pedagógica entre pares. Conseguir "articular ambas as lógicas" constitui um desafio complexo para os professores e para as escolas (Bolívar, 2012, p. 290). Por isso, sublinhamos, uma vez mais, a transparência que deve presidir a todo o processo, para que não restem dúvidas quanto aos objetivos pretendidos para ambas. Conciliar objetivos aparentemente dissonantes deverá constituir-se como um desafio a ser encarado pelas escolas e pelos professores, em função das realidades particulares. Por isso, pensamos que cada escola deverá equacionar quais as formas de ação que podem ser colocadas em prática para que a conciliação destes dois objetivos possa ser exequível.

Também não poderíamos deixar de assinalar que, apesar de os resultados nos mostrarem que, no atual sistema de ADD, a Supervisão Pedagógica surge como uma *vertente pontual, de carácter burocrático e normativo*, ela poderá ser acolhida como um procedimento formativo eficaz, que permite o desenvolvimento profissional do professor. Se os professores e as instituições escolares conseguirem ultrapassar o aparente fosso entre a vertente sumativa e formativa que aporta o processo avaliativo atual, facilmente serão encontradas vantagens inquestionáveis na inclusão da SP na ADD. Isto porque a avaliação dos professores deve compreender a análise do seu desempenho “no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva” (Martins et al., 2010, p. 39).

Como referimos inicialmente no presente trabalho, a profissão docente tem-se constituído de avanços e de recuos. São estes processos de “tentativa e de erro” que permitem o avanço na profissão. A compreensão das dificuldades sentidas, nas *vozes* dos professores, na implementação do processo de ADD deve ser assumida como pedra basilar no processo proativo de se *olhar* para o futuro com outra (super)visão, podendo mesmo usar o que metaforicamente Sá-Chaves (2009b) apelida de *efeito de zoom*, “um efeito de regulação apropriado às condições incertas e imprevisíveis da cada contexto” (p. 52).

Não obstante considerarmos a mais-valia dos resultados encontrados para a compreensão das perceções dos docentes relativamente à implementação do sistema de

ADD, muitos foram os obstáculos e limitações sentidas na concretização do presente trabalho.

Assinalamos a dificuldade em aceder a algumas teses e dissertações, pela indisponibilidade das mesmas, o que coloca em causa a compilação de um estado de arte fidedigno, que represente a real preocupação dos investigadores na temática abordada. Adicionalmente ao estado da arte apresentado entre 2008-2012, outros trabalhos de investigação podem ter sido realizados, sem contudo termos tido acesso aos mesmos.

Por outro lado e estando conscientes das vantagens e desvantagens das abordagens metodológicas utilizadas, consideramos que, apesar de ter sido vantajoso o recurso a uma abordagem de natureza mista (quantitativa e qualitativa), a aplicação das entrevistas revelou algumas debilidades. Ao longo do processo de entrevistas, constatamos alguma inibição, por parte de alguns relatores, em verbalizar de forma aberta e frontal as suas opiniões perante as temáticas abordadas, sublinhando a natureza sensível do tema. Esta constatação poderá ser justificada pelo facto do presente estudo ter decorrido no auge do processo de implementação do 2º ciclo avaliativo, aportando este, como sabemos, algumas questões complexas, apreensões, tensões e medos para os professores.

Rodrigues (2012) no seu estudo sobre ADD aborda a temática do medo, referindo, na esteira de Ventura (2012) que o medo de sofrer represálias está omnipresente num cenário caracterizado por “uma cultura de avaliação individual e institucional. O medo de «não estar à altura» impera arruinando as potencialidades criativas; medo implica e arrasta outros, como o de ser avaliado, de ser julgado” (p.52), daí ser um assunto que os professores não gostam de abordar.

Os constrangimentos detetados nas narrativas dos professores acabam por estar na base das discrepâncias de perceções que encontramos entre os relatores e os professores que responderam ao questionário. De facto, apesar de nas entrevistas ter sido sublinhado o carácter anónimo e confidencial das respostas dos relatores, estes não conseguiram ultrapassar a barreira imposta pela relação dual para partilharem, abertamente, as suas opiniões e perceções. Esta limitação, no entanto, foi um indicador valioso na compreensão dos sentires, pensares e agires dos professores inquiridos.

Um outro aspeto que nos parece relevante referir prende-se com a nossa parca experiência ao nível da utilização das abordagens qualitativas e consequente tratamento. Quando realizámos as grelhas verticais e transversais de análise de conteúdo, identificámos

um conjunto de categorias e de subcategorias que nos pareceram relevantes *a priori*; no entanto, após a leitura das entrevistas, constatámos existirem outras categorias e subcategorias de relevo, que nos levaram a rever as grelhas inicialmente realizadas.

Ainda ao nível das limitações, consideramos um outro aspeto que se prende com a concretização das entrevistas e a recolha de dados. Apesar de nos termos apoiado num guião de entrevista semiestruturado, constatámos alguma dificuldade (nomeadamente nas primeiras entrevistas) em direcionarmos os relatores para os objetivos pretendidos, isto porque os relatores são todos diferentes, com características relacionais também diferentes e por conseguinte, muitos não respondiam diretamente às questões colocadas, recorrendo a exemplos colaterais e pouco precisos, nos quais acabavam por perder o raciocínio. Por esse motivo, sentimos algumas dificuldades no início para (re)orientar o discurso dos relatores em função dos objetivos pretendidos para cada uma das questões. Diríamos que, depois da nossa última entrevista, estaríamos em condições de começar, verdadeiramente, a nossa investigação qualitativa.

Apesar destes constrangimentos de percurso, que acolhemos como naturais no processo de investigação, não poderíamos deixar de *olhar* para mais longe e, pensar no impacte desta investigação na compreensão das práticas dos professores e das escolas, em matéria da ADD e da SP.

De facto, a avaliação e a supervisão dos docentes constituem ferramentas de eleição para o conhecimento, a compreensão e a melhoria da realidade educativa. O último relatório da OCDE (Santiago et al., 2012) alerta para a necessidade de uma avaliação da escola, e de todos os seus atores, como estratégia para se recolher um *feedback* externo construtivo, identificar áreas de melhoria e, conseqüentemente, potenciar as práticas pedagógicas. A equipa da OECD recomenda a Portugal o desenvolvimento de uma avaliação escolar assente em parâmetros de referência credíveis, assegurando que avaliadores e avaliados estejam munidos das competências necessárias.

Analisando os principais constrangimentos e problemas evidenciados e relatados pelos professores do Agrupamento Arco Íris, pensamos ser pertinente equacionar um conjunto de áreas de intervenção para que a ADD possa ter um impacte efetivo no desenvolvimento profissional dos professores. Será importante que cada escola, no conjunto dos seus atores (diretores, elementos da Seção de Avaliação do Desempenho-S.A.D.D, coordenadores de departamento curricular, avaliadores, professores, etc.) defina

*estratégias e planos de ação* para ultrapassar os problemas sentidos pelos relatores ao nível da formação para o exercício da atividade de ADD e SP. Não é necessário que seja uma formação institucionalizada por uma equipa externa à escola, mas um momento e uma oportunidade de partilha de práticas, onde fossem apreciados não somente os aspetos técnicos que envolvem o processo da ADD e da SP, mas também consideradas as estratégias adequadas em termos comportamentais e relacionais. Estas visariam ultrapassar alguns dos bloqueios sentidos em termos de interação e de relacionamento interpessoal.

Estes momentos de partilha poderão contribuir para a institucionalização progressiva de uma cultura de avaliação, própria dos tempos modernos, onde se assume, por um lado, a necessidade da avaliação no desenvolvimento das pessoas e, por outro, a necessidade de sermos coerentes com o nosso trabalho e a nossa prática, em função das exigências que hoje em dia se colocam à educação.

Entretanto, em junho de 2011, ocorreram em Portugal eleições legislativas antecipadas e o novo governo introduziu alterações no modelo de ADD, instituídas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Poderemos dizer que estes normativos deram origem à implementação do *terceiro ciclo avaliativo*. Num primeiro olhar sobre essas mudanças, a nossa perceção foi que pouco mudou. Destacamos a introdução de uma componente de avaliação externa e o alargamento da duração dos ciclos de avaliação, que passaram a coincidir com a duração de permanência dos docentes nos vários escalões da carreira docente. Consideramos que a operacionalização deste “novo” modelo pouco irá contribuir para valorizar a vertente formativa, que deverá continuar a caracterizar o modelo de ADD de modo a promover uma cultura de trabalho reflexiva (auto e hetero) capaz de orientar e melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. No entanto, aguardemos os resultados das investigações sobre este 3º ciclo avaliativo para podermos ter uma opinião mais sustentada sobre as mudanças denotadas, principalmente aferir o lugar da Supervisão Pedagógica neste “novo modelo” de ADD.

Por fim, gostaríamos de assinalar que em momentos de instabilidade e incerteza, há que mobilizar, como aponta Bolívar (2012), a capacidade interna de mudança dos professores e das escolas, pois “novas formas de atuar exigem a emergência de novos papéis e padrões de relações entre professores, reorganizando os contextos de trabalho, as estruturas organizativas e os modos de pensar e realizar o ensino” (p. 10).

De facto, a implementação de um modelo de ADD é sentida como um processo perturbador no funcionamento de qualquer instituição. A ansiedade, os receios, as indefinições dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, acabam por criar um corpo de desconfianças e de críticas relativamente à qualidade e competência dos avaliadores, à pertinência dos instrumentos de registo, enfim, dúvidas e resistências sobre a eficácia e a justiça do processo. Não é de estranhar, por isso, que os professores se sintam ameaçados, nomeadamente no que concerne à sua autonomia profissional e aos seus direitos, enquanto profissionais de uma classe que procura uma identidade profissional e reconhecimento social.

Estamos conscientes de toda a complexidade que envolve o processo de ADD: “submissão aos normativos”; “artificialismo” nos procedimentos; “caráter opaco”; “confusão de papéis”; finalidades por vezes “ambíguas” da supervisão *versus* avaliação e da dualidade de funções (sumativa/formativa). Contudo, após este nosso percurso investigativo e na esteira de Hadji, questionamo-nos: “temos que ter medo da avaliação?” (2012, p. 50). Consideramos que não: a ADD deve ser encarada como uma funcionalidade e potencialidade ao serviço dos professores, da escola, da melhoria do ensino e da qualidade educativa

Os constrangimentos não nos impedem de valorizar as potencialidades da ADD, nomeadamente a função formativa que deve consubstanciar o processo de Supervisão Pedagógica, enquanto linha estratégica de atuação que nos abre portas para que possamos olhar o futuro e nele continuemos a crescer como pessoas e profissionais. Na linha de Nóvoa (2006, p.12), concordamos 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”.



## **Referências Bibliográficas**

---



- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Almerindo. (2002). Políticas educativas e avaliação de escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar*. (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Almerindo. (2005). Avaliar a escola e a gestão escolar: Elementos para uma reflexão crítica. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, currículo e avaliação* (pp. 38-56). São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, Isilda. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, Natércio. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas. Modelos e processos* (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar, J. (2011). *O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2006). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, H. Sá, & A. Moreira (Coord.), *Isabel Alarcão: Percursos e pensamentos* (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão* (pp. 143-159.) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e sua influência na formação inicial em educação física*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação da Universidade do Porto.
- Allouche, J., & Schimidt, G. (1999). *Os instrumentos fundamentais da decisão estratégica*. Lisboa: Vislis.
- Allwright, D. (1998). *Observation in language classroom*. New York: Longman.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança Educativa: Uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores, & I. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos*

- professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- Alonso, M. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor — contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: SPZN.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: Une démarche d'articulation pratique-théoriepratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Org.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris: L'Harmattan.
- Alves, A. (2008). *A supervisão pedagógica: Da interação à construção de identidades profissionais - Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. (2003). Avaliação de competências: Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista ELO Especial*, 203-212.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2006). *Lógicas de comunicação do conselho executivo num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M., & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- Alves, M., & Machado, E. (2010a). *O polo de excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M., & Machado, E. (2010b). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. Alves & E. Machado (Org.). *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 89 - 108). Porto: Areal Editores.
- Alves, M., Flores, M., & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De facto Editores.

- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In I. Alarcão et al. (Org.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arantes, M. (2004). *Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de matemática*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006) Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, José (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp.13-99). Lisboa: CNE.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP – 3).
- Baptista, M. (2007). *A auto-avaliação estratégia de organização escolar - Rumo a uma Identidade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbier, J-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbosa, A. (2009). A (co)avaliação no processo de ADD. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3458-3470). Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, G., & Frias, C. (2009). *Atitudes dos professores em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho*. Braga: 22º Colóquio Internacional da ADMEE.

- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa e Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, M. (2009). *A avaliação na formação inicial de professores: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio – uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York: Teachers College Press
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008a). *Como melhorar as escolas- Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2008b). Evaluación de la práctica docente: Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1, 2, 56-74.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação – Textos fundamentais*. Porto Alegre: ARTMED.
- Borges, M. (2007). *Professores: Imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente: A perspectiva de professores de educação física*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Boto, A. (2011). *Entre os problemas públicos e a agenda política -O papel dos opinion makers em torno do Novo Modelo de Avaliação de Desempenho Docente (2007-2009)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caeiro, R. M. (2010). *Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Caetano, A. (1998). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. (2008). *A avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e avaliação: Construção de registos e relatórios*. Coleção Situações de Formação, Brochura n.º 5. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 25-38.
- Caramelo, J., Correia, J., & Vaz, H. (1997). *Formação de professores*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores -Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carneiro, M. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Carvalho, E. (2011). *Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.



- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caseiro, M. (2007). *Supervisão pedagógica – Definição do conceito de supervisão*. Comunicação apresentada em Supervisão Pedagógica. Odivelas: ISCE.
- Ceia, C. (2001). *Portfólio da prática pedagógica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos humanos* (7ª ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Clímaco, M. (2000). Prefácio. In G. Simões (Org.), *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (Prefácio). Lisboa: Texto Editora.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M., & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coelho, A., & Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar o portefólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, L., Manion, I., & Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6th ed.). London : RoutledgeFalmer.
- Colás Bravo, M., & Rebollo Catalán, M. (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilha: Ed. Kronos
- Cole, D., Ryan, C., Kick, F., & Mathies, B. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. London: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008a). *Recomendações n.º 1/CCAP/2008, de 14 de março. Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no*

- Decreto Regulamentar n.º2/2008*. Consultado em maio de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008b). *Recomendações n.º 2/CCAP/2008, de 7 de julho. Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Consultado em maio de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009a). *Parecer n.º 2/CCAP/2009, de 6 de julho. Parecer solicitado ao Conselho Científico para a avaliação de professores pela Senhora Ministra da Educação, relativo ao ciclo seguinte da avaliação do desempenho docente*. Consultado em junho de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009b). *Parecer n.º 3/CCAP/2009, de 30 de dezembro. Termos de referência de um programa de formação para docentes avaliadores*. Consultado em junho de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009c). *Recomendações n.º 5/CCAP/2009, de 8 de junho. Regime de avaliação do desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão*. Consultado em julho de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009d). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP, de 8 de junho*. Consultado em julho de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010a). *Parecer n.º 4/CCAP/2010, de 28 de junho. Parecer sobre o documento “Ficha de Avaliação Global”*. Consultado em setembro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010b). *Proposta n.º 1/CCAP/2010, de 27 de agosto. Padrões de Desempenho Docente*. Consultado em outubro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010c). *Recomendações n.º 6/CCAP/2010, de 29 de outubro. Orientações sobre a construção dos instrumentos*

*de registo*. Consultado em novembro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010d). *Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho: Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em outubro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010e). Parecer n.º 5/CCAP/2010, de 6 de setembro. *Parecer sobre o documento. Aplicação dos padrões de desempenho docente ao regime de avaliação do desempenho docente de setembro de 2010*. Consultado em setembro de 2011, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em outubro de 2011, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel\\_anual\\_ADD\\_2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_anual_ADD_2010.pdf)

Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.

Correia, J., Matos, A., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 281-302.

Correia, S. (2011). Abrir a sala de aula: Observar para auto-avaliar a escola. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.

Correia, S. (2012). *Dispositivo de autoavaliação de escola: Entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Costa, J. (1995). *Administração escolar: imagens organizacionais e projecto educativo da escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

Costa, J., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: Análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. (2011). Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. Morgado, M. Alves, S. Pillotto, & M. Cunha (Orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 322 – 339). Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto, L. (2010). *Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspectiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Ministério da Educação.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Curado, A. (2006). Que fazer com a avaliação de professores que temos? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 10, 1, 23-34.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Lisboa: Educa.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, R. (1990). Teacher observation in second language. Teacher education in second language teaching. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 43-61). Cambridge: CUP.
- De Ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves, & E. A. Machado (Orgs.), *O polo de excelência – Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-29). Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1988). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deloitte Consultores, S.A. (2009). *Benchmark de avaliação de desempenho*. Consultado em 30 de outubro de 2010 em <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3893&fileName=>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Domingos, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Drucker, P. (1995). *The practise of management*. New York: Harper & Row.
- Duke, D., & Stiggins, R. (1986). *Teacher evaluation: Five keys to growth*. Washington: A joint publication of American Association School Administrators, National Association of Elementary School Principals, National Association of Secondary School Principals, and National Education Association.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes- Guia prático para a Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (Org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora, Lda.
- Estrela, M. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Fanfani, E. (2002). *Los docentes y la evaluación – la dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Chile e IIPE/UNESCO.
- Fanfani, E. (2009). Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes. *Meta: Avaliação*, 1 (3), 386-394.
- Fernandes, A. (1992). *A centralização burocrática do ensino Secundário – Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1993). *Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas*. I.I.E.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, 16, 19-23.
- Fernandes, M., & Veiga Simão, A. (2007). O portfolio na educação de infância: Estratégia de reflexão dos educadores e das crianças. In A. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas* (pp. 195-223). Coleção Ciências da Educação. Lisboa: EDUCA.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), *Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 17-26). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente - Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256.

- Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinatárias. In J. Formosinho et al. (Eds.), *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Ferreira, F. (1996). *Avaliação de professores: Que professores? Que avaliação?* Comunicação apresentada ao 1º Congresso Forum Educação Professor/a: *uma profissão em mutação?*. Lisboa, 7-9 de março (texto policopiado).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, E. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Fortin, Marie-F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-10). London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *What's worth fighting for in your School? – Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Galveias, M. (2008). Prática pedagógica: Cenário de formação profissional. *Revista Interacções*, 8, 6-17.
- García, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gimeno, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Glatthorn, A. (1998). Roles, responsibilities and relationships. In G. R. Firth, & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 374-397). New York: MacMillan.
- Glickman, C. (1985) *SuperVision of instruction: A developmental approach (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *SuperVision of instruction: A developmental approach (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinhart and Winston, Inc.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do desempenho docente – objetivos e controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gonçalves, M. (2012). *Conceções de professores sobre avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grancho, A. (2009). Avaliação e autonomia das escolas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 25-33). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). Portfolios reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia: Viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.



- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores - Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela, & P. Rodrigues (Org.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*. Bruxelas: De Boeck.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 216-241). London: Cassell Villiers House.
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogia*, 211, 50-54.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (1998) *Transgressão e mudança na e educação: Os projectos de projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos 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.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California, Sage Pub.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE, 1994). *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Porto: Fundação Francisco Manuel Leão.

- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portfolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Nasea, SA de Ediciones.
- Krajewski, R. (1982). Clinical supervision: A conceptual Framework. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (2), 38-43.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébart, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libório, H. (2004). *A avaliação das escolas. Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas - Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Retirado em 24 de outubro de 2010 de  
[[http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&id=163](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_view&id=163)
- Lima, M. (1992). As ciências da educação e a reforma curricular do ensino básico: Um enfoque centrado no processo. In SPCE, *Decisões nas políticas e nas práticas educativas* (pp. 45-63). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.
- Lourenço, D. A. (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. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Machado, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, E. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO*, 16, pp.51-59.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. *Revista ELO*, 16, 287-306.
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 19-32). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Madaus, G., & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 3-18). Boston: Kluwer.
- Maia, I. (2003). *Potencialidades e constrangimentos na reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Marcelo, C. (1995). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação Séc. XXI. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- Marques, L. (2008). *Supervisão pedagógica - Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos*

- coordenadores de Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação, Brochura n.º4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. (2009). *Porque os professores também sentem!*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Mathers, C., Olivia, M., & Laine, S. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendonça, M. (2007). *A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mesquita-Alves, F., Costa, N., & Machado, E. (2011). *Investigação em avaliação do desempenho docente: Estado da arte em Portugal (2008-2010)*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, 667-672.
- Mesquita-Alves, M., Salgueiro, A., Costa, J., & Costa, N. (2012). Trabalho docente, currículo e supervisão pedagógica: Resultados de dois estudos de caso sobre avaliação de professores em Portugal. In L. Santos et al. (Orgs.), *Anais do X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Cd-Rom)
- Messias, J. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão - Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Middlewood, D., & Cardno, C. (2001). The significance of teachers performance and appraisal. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance: A comparative approach* (pp. 1-16). London: Routledge Publishers.
- Ministério da Educação (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República, I série, 237.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. In ICE, Universidad de Deusto, *Evaluación de Experiencias y Tendencias de la Formación del Profesorado* (pp. 61-82). Bilbao: Mensajero.
- Moreira, M. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação (CIEEd). - Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2009a) - *A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Moreira, M. (2009b). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Revista ELO*, 16, 37-41.
- Moreira, M., & Bizarro, R. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In R. Bizarro & M. Moreira (Org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 11-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In J. Morgado, & I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 41-57). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, L. (2004). O professor na escola de hoje: Uma perspectiva construtivista. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 21-33.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Mota-Cardoso, R. (2000). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO*. Porto: Porto Editora.
- MsAskill, T. (2002). A model for electronic portfolios. In *Teacher Education Programs and Beyond: A case study of portfolios at Zayed University, UAE*. Paper presented to the International Council on Education for Teaching World Assembly, Amsterdam, Netherlands.
- Murillo Torrecilla, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo Torrecilla, F. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en la América Latina y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Murillo Torrecilla, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola Pública: Gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.
- Neves, E. (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente contributos para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nevo, D. (1997) *Evaluation basada en el centro – Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). London: Emerald Group Publishing.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (2001). The culture of collaboration. In A. Pollard & J. Bourne (Eds.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 258-272). London: Routledge Falmer.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken: Wiley/Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida?. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectiva* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Nóvoa, A. (2006). *Debate nacional sobre educação*. Consultado abril 2012, em <http://www.debatereducacao.pt/>
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Consultado em março de 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE. Consultado em novembro de 2010, <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OCDE (2008). *Avaliação do processo orçamental em Portugal*. Relatório da OCDE. Direção-Geral do Orçamento, Ministério das Finanças e da Administração Pública. Consultado em novembro de 2010, <http://www.oecd.org/portugal/42007650.pdf>
- OCDE (2009a). *Making life easy for citizens and businesses in Portugal. Administrative simplification and e-government*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2009b). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International Practices*. Consultado em outubro de 2010, em [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf\\_8709031E.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_8709031E.pdf)
- OCDE (2009c). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country Practices*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>
- Oliveira, M. (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. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10, 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO*, 16, 43-50.
- 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.
- Pavia, V., & Soto, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pereira, I. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: Ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: CIES – ISCTE.
- Perrenoud, P. (1999). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171 – 190.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Ponte, J., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, XI, 2, 145-165.
- Popham, W. (1975). *Educational evaluation*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Posada, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores em Supervisão*. Universidade de Aveiro: CIDInE.
- Ramalho, H. (2009). Escola, professores e avaliação de desempenho: Discutindo a essência e a orientação da avaliação do desempenho dos professores. *Revista ELO*, 16, 117-124.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.



- Ramos, C. (2007). A importância da avaliação do desempenho dos professores. In C. Ramos (Dir.), *Actas da Conferência Internacional: Avaliação de professores, visões e realidades* (pp. 7-9). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Raposo, N. (1997). Ser professor, hoje: Aspectos da sua formação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 2, 203-220.
- Rebollo Catalán, M. (1993). Modelos de evaluación: Concepto y tipos. In M. P. Colás Bravo, & M.A. Rebollo Catalán (Eds.), *Evaluación de programas* (pp. 33-54). Sevilla: Ed. Kronos.
- Reis, Paulo (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: O contributo da referencialização. In Machado, E.A., Alves, M. P. & Gonçalves, F.R. (orgs.) *Observar e avaliar práticas docentes*. (pp.47-64). Santo Tirso: De Facto Editores
- Reis, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP-2). Consultado em outubro de 2011, [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa - Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre concepções e práticas*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: CUP.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, A. (2012). *A importância do medo na avaliação de desempenho dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão e autonomia: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Rodrigues, M. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 175-180). Lisboa: CNE.
- Rodrigues, M. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2006). Le recours a des «paradigmes» de l'évaluation. Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari, & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 193-201). Paris: L'Harmattan.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria. Uma triangulação transformativa das escolas? In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Supervisão, Colegialidade e Avaliação* (n.º 12, pp. 7-28). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rovira, E. C. (2000). Entramos en la era portafolio? *Revista de orientación pedagógica*, 52, 4, 509-522.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students. How shall we know them?* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Kogan Page.
- Ruivo, J. (2009). Avaliar professores é fácil? In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 7-8). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2009a). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Cadernos Didáticos, Série Supervisão n.º1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009b). Supervisão, complexidade e mediação. In A. Silva, & M. Moreira (Org.), *Formação e mediação sócio-educativa - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 47-54). Porto: Areal Editores
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões ei para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal. Main conclusions*. Consultado em junho de 2012, em <http://www.oecd.org/edu/school/50077921.pdf>
- Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal. OECD Review*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão et al. (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 26-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. & Brandão, M. I. (2006). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – a função da escala de empenho do adulto na concretização deste processo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, Repositório Caderno de Estudos n.º 7, pp. 79-105.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

- Santos, A. (2009). Avaliação de professores em Portugal: Modelos e perspectivas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 13-24). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Santos, L., & Pinto, J. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4<sup>th</sup> ed.). California: Sage.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd. ed., pp. 249-278). Dordrecht: Kluwer.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: Algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5 (1), 187-192.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393-396.

- Sierra Bravo, R. (1999). *Técnicas de investigación social: Teoría e ejercicios*. Madrid: Parninfo.
- Silva, A. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores. Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, I., & Conboy, J. (2004). Representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente: O que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, XXIV, 119-150.
- Simões, G. (2000). *A avaliação de desempenho docente – Contributos para uma análise crítica*. Texto Editora.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reformas das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-190). Porto: Porto Editora.
- Soares, M. (2010). *Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Sousa, F., Leal, S., & Cabral, A. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e expectativas em Portugal. *Revista Nuance: Estudos sobre Educação*, Ano XVII, 20, 21. 17-42. Consultado em setembro de 2012 em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1088/1097>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stronge, J. (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. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, OR. (<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>)
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sullivan, S., & Glantz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15, 3, 212-235.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (eds.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005), *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Coimbra.
- Teixeira, A. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objectivos individuais: Da prescrição às práticas*. Dissertação de Mestrado. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente: Formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Terrasêca, M. (2002). *Avaliação de sistemas de formação: Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Tierney, R. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Tomás, I., & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19, 72, 457-484.
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação dos professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Torres, L. (2001). A cultura organizacional na (re)contextualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 119-150.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

- Vasconcelos, A. (2009). *A superVisão colaborativa no ensino do inglês no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Vaz Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga Simão, M. (2005). O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 83-100). Porto: Porto Editora.
- Veloz, H. (2000). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Consultado em abril 1, 2012 em [http://www.docentemas.cl/docs/La\\_evaluacion\\_del\\_desempeno\\_del\\_docente\\_en\\_Cuba.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/La_evaluacion_del_desempeno_del_docente_en_Cuba.pdf)
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo do impacto do programa de avaliação integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Org.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP-1). Consultado em outubro de 2011, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vilas-Boas, S. (2010). *Uma reflexão teórica sobre modelos de avaliação dos professores: Estudo comparativo entre um modelo anglo-saxónico e um modelo mediterrânico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

- Villas-Boas, B. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Villas-Boas, M. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In B. P. Campos (Org), *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas* (pp. 627-631). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision - Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. São Paulo: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores - Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



## **Legislação**

---



Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro – Estabelece o sistema integrado de gestão de avaliação de desempenho na Administração Pública.

Lei n.º 10/2004, de 22 de março - Estabelece o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – Introduce alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Introduce alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro - Altera o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho - Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 207/1996, de 2 de novembro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei n.º 274/1994, de 28 de outubro – Estabelece o regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro – Estabelece o regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro – Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei n.º 769-A/1976, de 23 de outubro - Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – Regulamenta um novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto – Prorroga a vigência do regime de avaliação do pessoal docente, previsto no Decreto Regulamentar n.º 1-A /2009, de 5 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro – Estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio – Estabelece as normas relativas ao regime transitório de avaliação dos docentes para o ano escolar 2007/2008.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro – Estabelece a composição e o modo de funcionamento do CCAP.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente, no que se refere aos mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio – 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 Regulamentar n.º 58/1994, de 22 de setembro – Regulamenta o processo de avaliação dos docentes a exercer funções de direção nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário ou noutros de idêntica natureza na administração educativa.

Decreto Regulamentar n.º 13/1992, de 30 de junho – Regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8º escalação da carreira docente.

Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março - Estabelece as percentagens máximas para atribuição de Excelente e Muito Bom, em função da avaliação externa das respetivas escolas.

Despacho n.º 18020/2010, de 3 de dezembro – Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro - Estabelece critérios aplicáveis uniformemente em todos os procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente por ponderação curricular.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Define as regras para a calendarização, pelos diretores das escolas/agrupamentos, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de autoavaliação.

Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho - Estabelece as regras para a organização do ano letivo 2010-2011.

Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março - Estabelece a fixação dos procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar da ADD, prevista na alínea b) do n.º 6 do artigo 7.º do Decreto -Lei n.º 270/2009.

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho – Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente, em cada escola/agrupamento.

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro – Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro - Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar à

observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito Bom e Excelente, no âmbito da avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011, de 27 de abril - Recomendação que o Governo aplique um modelo simplificado de ADD, que tenha em conta a apreciação intercalar, devendo ser instruída nos termos de Despacho n.º 4913-B/2010.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011, de 27 de abril - Princípios a que deve obedecer um novo quadro legal de avaliação docente.

Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009, de 17 de dezembro - Recomenda que seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de Professor e Professor Titular e seja concretizado um novo regime de ADD.

Orientação B1005847T da DGRHE de 8 novembro de 2010 - Orientações de caráter excecional para designação dos Coordenadores de Departamento Curricular, Relatores e Coordenadores de Estabelecimento.

## **Anexos**

---





## **Anexo I – Ficha de Leitura**

---



**ESTADO DA ARTE**  
**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**  
**Desde 2008**

Síntese da Dissertação de Mestrado e/ou Tese de Doutorado

TÍTULO	
Ano	
Instituição de Ensino Superior	
Descrição	
Referência	

Temática	
Resumo	
Palavras-chave	
Objetivos	
Problemática	
Nível de Análise	
Referencial teórico	
Contexto empírico	
Participantes	
Metodologia	
Principais resultados da investigação	
Conclusões	
Notas Finais	



**Anexo II – Protocolo entre o Projeto ADDin e o  
Agrupamento de Escolas**

---



Assunto: Solicitação de colaboração em Projecto de Investigação

Aveiro, 27 de Abril de 2011

Ex.<sup>ma</sup> Senhora Directora  
do Agrupamento de Escolas de

Na qualidade de coordenadora do Projecto de Investigação "*Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação (ADDin)*"<sup>1</sup> venho, por este meio, solicitar a colaboração da Instituição que dirige no mesmo.

Os principais objectivos do Projecto são: (i) compreender a situação complexa e incerta que a aplicação do sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem vindo a criar nas escolas e nos professores e (ii) propor medidas que ajudem os intervenientes deste processo a lidar com a complexidade da situação. Para alcançar estes objectivos está prevista a realização de estudos em Agrupamentos de Escolas das zonas norte e centro do País. Estes estudos serão levados a cabo por doutorandos da Universidade de Aveiro e do Minho, no âmbito dos seus projectos de doutoramento, e sob nossa coordenação.

Nesse sentido muito desejaríamos que a Doutoranda Maria de Fátima Mesquita Alves realizasse o seu estudo no Agrupamento que dirige. O seu projecto de doutoramento, "*Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica - Percepções dos Docentes*", realiza-se sob orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa e minha co-orientação.

A colaboração da Vossa Instituição, caso venha a ser autorizada, assentará no conjunto de princípios e acções cuja proposta enviamos em anexo. Será desejável que a mesma, depois de negociada, seja assinada pelas partes envolvidas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser enviado para email, para [mesquita.fati@gmail.com](mailto:mesquita.fati@gmail.com), ou para o telemóvel 915 058 807.

Desde já grata pela atenção que irá dar a este nosso pedido.

Com os meus respeitosos cumprimentos,



Nilza Costa

(Professora Catedrática do Departamento de Educação da  
Universidade de Aveiro)



<sup>1</sup> Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência: PTDC/CPE-CED/104786/2008)

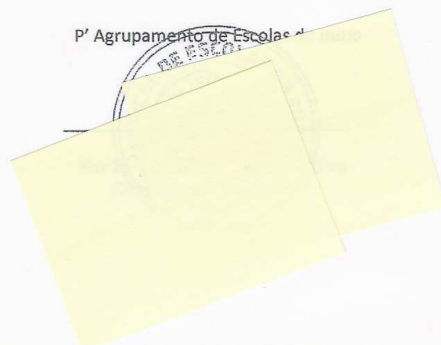
**Anexo**

Tabela: Proposta de princípios e acções de cooperação na investigação

A Coordenadora, os orientadores e a investigadora comprometem-se a:	O Agrupamento compromete-se a:
<p>1. Cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente:</p> <p>1.1 facultar todas as informações sobre e durante o desenvolvimento da investigação;</p> <p>1.2 assegurar o anonimato dos participantes;</p> <p>1.3 assegurar a participação, através do consentimento directo e expresso dos participantes;</p> <p>1.4 assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos;</p> <p>1.5 assegurar o direito à não participação na investigação de qualquer dos envolvidos, quando estes assim o entendam.</p> <p>2. Facultar ao Agrupamento os resultados da investigação assim que esta estiver concluída.</p>	<p>1. Facultar cópias ou acesso aos documentos onde foram discutidos/definidos os procedimentos da ADD.</p> <p>2. Promover a participação dos docentes nas respostas a um inquérito por questionário e à condução de entrevistas.</p> <p>3. Autorizar o acesso às suas instalações para recolha de dados, sempre com prévio conhecimento e autorização expressa da Direcção.</p>

P<sup>a</sup> equipa de investigação

  
 Nilza Costa de Aveiro  
(Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro)

P<sup>a</sup> Agrupamento de Escolas



## **Anexo III – Questionário**

---



## QUESTIONÁRIO

Estimado(a) colega:

Este questionário insere-se num Projeto de Investigação sobre Avaliação do Desempenho Docente e pretende conhecer a opinião dos docentes sobre a sua implementação, em particular sobre o papel da supervisão pedagógica neste processo, tendo em conta **o contexto deste Agrupamento**. A sua colaboração é fundamental. Não existem respostas certas ou erradas mas sim respostas que correspondem às expectativas e perspetivas de cada docente. Todas elas são importantes para o nosso estudo. O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados, apenas, para fins de investigação.

Projeto de Investigação em que se insere este estudo:

*“Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação (ADDin)”* (PTDC/CPE-CED/104786/2008) do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro.

*Agradecemos a sua colaboração*

*maio de 2011*

### A- Dados pessoais e profissionais

(assinale com x a opção o que corresponde ao seu caso)

#### A1. Idade

Menos de 30  De 31 a 40  De 41 a 50  Mais de 50

#### A2. Género

Masculino  Feminino

#### A3. Nível(eis) em que leciona

Pré - Escolar  2º Ciclo  Secundário   
1º Ciclo  3º Ciclo

#### A4. Habilitações académicas

Bacharelato  Licenciatura  Pós-Graduação  Área \_\_\_\_\_  
Mestrado  Área \_\_\_\_\_ Doutoramento  Área \_\_\_\_\_

#### A5. Categoria profissional

Quadro de Agrupamento  Quadro de Zona Pedagógica  Professor Contratado

#### A6. Total de anos de serviço até 31/08/2010

De 0 a 3  De 4 a 6  De 7 a 25  De 26 a 35  Mais de 35 anos

#### A7. Tempo de exercício em escolas do Agrupamento

Menos de 1 ano  De 1 a 5 anos  De 6 a 15anos  De 16 a 25anos  Mais de 25anos

#### A8. Cargo(s) que exerce no Agrupamento?

Coordenador(a) de Departamento  Membro da Direção  Elemento da CCAD   
Relator(a)  Outro(s)  (Qual?) \_\_\_\_\_

I Parte

**Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) posto em prática neste Agrupamento de Escolas e, em particular, sobre o processo de supervisão pedagógica.**

Nas questões seguintes assinale, com uma cruz, **apenas o quadrado** relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

**DT – Discordo Totalmente D – Discordo SO – Sem Opinião C – Concordo CT – Concordo Totalmente**

<b>B1. Na sua opinião, de um modo global, o atual regime de ADD, neste Agrupamento, (em cada item, assinale apenas uma opção)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B2- Em sua opinião, como tem decorrido o processo de ADD neste Agrupamento (em cada item, assinale apenas uma opção)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
14- As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B3- No processo de ADD, em curso neste Agrupamento, os relatores têm (em cada item, assinale apenas uma opção)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- Formação adequada para o desempenho desta função	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B4. Na sua opinião, neste Agrupamento, a observação de aulas (no atual regime de ADD) (em cada item, assinale apenas uma opção)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II Parte

### Perspetivas sobre um novo modelo de ADD

<b>B5- Na sua opinião, num novo modelo, a Avaliação do Desempenho Docente deverá: (em cada item assinale apenas uma opção)</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>SO</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52- Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53- Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55- Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56- Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57- Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58- Privilegiar a vertente formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61- Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63- Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64- Separar a vertente sumativa e a formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65- Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66- Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CHEGOU AO FIM!**

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**

Inquérito aprovado pela DGIDC com n.º 0215300001



## **Anexo IV - Protocolo de Entrevista**

---





## Protocolo da Entrevista

A entrevista em curso insere-se num Projeto de Investigação sobre Avaliação do Desempenho Docente e pretende conhecer a opinião dos docentes sobre a implementação desta medida, em particular sobre o papel da supervisão pedagógica neste processo, tendo em conta o contexto deste Agrupamento de Escolas.

Para conhecer as opiniões dos professores, utilizamos a entrevista semiestruturada. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões abertas, que servirão de guia à entrevista, permitindo escolher, em cada situação, a direção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento dos docentes nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração média de 45 minutos, será gravada e, posteriormente, transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição será enviada a cada professor participante, que poderá clarificar as informações que julgue pertinentes.

Os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados para efeitos específicos desta investigação e é garantido o anonimato, através da utilização de códigos.

Os resultados da pesquisa poderão ser facultados a todos os docentes participantes, se assim o desejarem.

xxxxxxx, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

A Investigadora

O/A Professor(a) Entrevistado(a)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **Anexo V – Guião de Entrevista**

---



## GUIÃO DA ENTREVISTA

### Tema:

- ***AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA - PERCEÇÕES DOS DOCENTES***

### Objetivos gerais:

- Conhecer as percepções dos docentes sobre os modos de implementação e desenvolvimento do atual sistema de ADD no agrupamento de escolas;
- Compreender as finalidades, metodologias e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho;
- Analisar o modo como avaliados e avaliadores encaram as diferentes fontes/componentes de avaliação, em especial *a supervisão pedagógica* no processo de ADD no agrupamento;
- Conhecer as percepções que os docentes têm da hetero-observação, em sala de aula, estabelecida no atual sistema de ADD.
- Aferir quais as perspetivas dos docentes sobre *um novo modelo de avaliação*: avaliar o quê? Como avaliar? Quem avalia? Para que fim?

### Legitimação da entrevista

#### **(A alguns dos intervenientes no processo avaliativo: Relatores, Coordenadores de Departamento, Direção, elementos da CCAD)**

- Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar o entrevistado para a mesma. Terá uma duração aproximada de **45 minutos** e serão abordados os aspetos seguintes:
  - Identificar o entrevistador
  - Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.
  - Solicitar ajuda ao docente mostrando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente, das suas opiniões e sentimentos, para o sucesso da investigação.
  - Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.
  - Solicitar dados acerca da identificação do docente enquanto profissional
  - Dar a conhecer a duração prevista da entrevista.
  - Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.
  - Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista.

### Orientação estratégica da entrevista

<b>Bloco I</b>		
<b>Apreciação sobre o atual regime de Avaliação do Desempenho Docente posto em prática neste Agrupamento de Escolas, em particular a aplicação da supervisão pedagógica no processo de ADD.</b>		
<b>Categorias/Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Perguntas</b>
<b>Perceções dos docentes face ao atual modelo de ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Opiniões sobre o atual modelo de ADD</li> <li>▪ Descrever o processo de ADD vivenciado até ao momento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a sua opinião sobre o atual modelo de ADD?</li> <li>▪ Como tem decorrido o processo de ADD no Agrupamento?</li> </ul>
<b>Estruturação e implementação do processo de ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a organização da ADD no agrupamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais as estruturas de gestão mais intervenientes na implementação do processo de ADD, Direção, CCAD, Coordenadores de Departamento, <u>porquê?</u></li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação e registo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mencionar se os instrumentos adotados pela escola são os necessários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem participou na elaboração dos instrumentos de avaliação?</li> <li>▪ Considera que os instrumentos de registo de ADD são os adequados para o processo?</li> </ul>
<b>O papel do avaliador no atual modelo de ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aferir o papel do avaliador no processo de ADD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descreva o seu modo de ação, no processo de ADD, no agrupamento.</li> <li>▪ Quais das seguintes dimensões considera mais importantes avaliar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vertente profissional, social e ética;</li> <li>→ Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;</li> <li>→ Participação na escola e relação com a comunidade educativa;</li> <li>→ Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.</li> </ul> </li> <li>▪ Quais são as maiores dificuldades/constrangimentos com que se depararam os avaliadores?</li> <li>▪ Como caracteriza a relação entre avaliadores e avaliados?</li> </ul>
<b>Supervisão pedagógica no atual processo de ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as perceções que os docentes têm da supervisão pedagógica no processo de ADD</li> <li>▪ Aferir a importância que assumiu a “observação de aulas” no contexto de ADD</li> <li>▪ Pronunciar-se sobre o impacto da supervisão na prática pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Houve um processo de acompanhamento e de apoio aos avaliados no decurso da ADD?</li> <li>▪ Foram organizadas/planificadas atividades em conjunto pelos avaliadores para apoiar/regular o processo avaliativo dos docentes?</li> <li>▪ Considera que o avaliador desenvolveu ou não atividades de supervisão no decurso do processo de ADD?</li> <li>▪ Considera que a observação de aulas tem conduzido a um processo de desenvolvimento profissional ou será um mero momento processual da ADD que pouco ou nada</li> </ul>

		<p>acrescenta ao trabalho docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Houve influência do processo de ADD na prática pedagógica? Porquê? -Exemplifique</li> <li>▪ Descreva o seu modo de ação/observação, em sala de aula.</li> <li>▪ Indique aspetos positivos e negativos do processo de observação de aulas.</li> </ul>
--	--	--

<b>Bloco II</b> <b>Perspetivas sobre um novo modelo de ADD</b>		
<b>Categorias/Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Perguntas</b>
<b>A supervisão pedagógica num novo modelo de ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antecipar um novo cenário de supervisão pedagógica num novo modelo de ADD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As atividades de supervisão pedagógica devem continuar a fazer parte do processo de ADD?</li> </ul>
<b>Supervisionar: o quê, para quê, como e quem supervisiona?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formular propostas para um novo modelo de ADD:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao nível da supervisão pedagógica;</li> <li>- Ao nível da observação de aulas;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que aspetos seriam de manter ou retirar relativamente ao acompanhamento e orientação da supervisão pedagógica em ADD?               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Que finalidades podem vir a presidir ao processo supervisoivo?</li> <li>→ Que atividades podem vir a desempenhar os supervisores?</li> <li>→ Que relação supervisiva pode vir a ser estabelecida entre os intervenientes?</li> </ul> </li> <li>▪ Um futuro modelo de ADD deve ser acompanhado e apoiado pelos pares?</li> </ul>

▪ Gostaria de abordar algum aspeto relativo à Supervisão Pedagógica /ADD que não foi abordado nesta entrevista e/ou acrescentar algo?





## **Anexo VI - Grelha Vertical**

---



Grelha vertical E1					
Domínio	Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas	Inferências
DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento	Apreciação global dos docentes sobre o ciclo avaliativo	A1	A1.1 – Favorável		
			A1.2 – Desfavorável	<i>Não traz nada de bom às escolas algo que não traz absolutamente nada de novo nem de vantajoso</i>	
	Regulação do trabalho dos professores	A2	A2.1- Burocrático	<i>Não simplifica, processo muito complicado, muito burocrático, muito baseado em relatórios e formulários que pretendem objetivar aquilo que não é objetivável aquilo que não é e mensurável e tem que se atribuir uma avaliação quantitativa o isso acaba por falsear a própria realidade</i>	
			A2.2- Acompanhamento	<i>O meu papel cingiu-se mais à transmissão das informações fornecidas pela CCAD, participei em algumas reuniões da CCAD com relatores mas não tive mais nenhuma interferência direta no processo.</i>	
			A2.3 – Controlo		
	Influência da ADD no desenvolvimento Profissional	A3	A3.1 – Melhoria		
			A3.2 – Sem implicações	<i>Não traz vantagem nenhuma do meu ponto de vista Não melhora as práticas</i>	
			A3.3. Com implicações negativas (carreira e no trabalho)	<i>Não distingue o verdadeiro mérito. As pessoas antigamente trabalhavam, faziam naturalmente, com gosto, por amor à camisola e aos alunos e à escola e deixavam-se entusiasmar e agora parece que fazem mas depois têm que demonstrar que fizeram, e há esse peso, parece que nem pode fazer um trabalho discreto e natural parece que tem que haver sempre essa duplicidade de fazer e observar se fazendo para depois colocar no relatório e remeter para as evidências, parece que desvirtua aquilo que deveria ser a essência do que é ser professor, que é o estar com os alunos e trabalhar com eles com uma certa alegria e certo entusiasmo.</i>	
	Impacte na escola, nos alunos e nas práticas	A4	A4.1 – Ao nível da escola		
			A4.2 – Ao nível da das aprendizagens dos alunos		
			A4.3 – Sem impacte		
			A4.4. - Aumento da artificialidade	<i>Tem que se atribuir uma avaliação quantitativa e isso acaba por falsear a própria realidade . Este sistema aponta no sentido de haver muitos comprovativos, muitas evidências e o próprio termo evidências a mim mete-me muita confusão por que o que é evidente não precisa de ser evidenciado (e comprovado).  Um grande conjunto de colegas que pediu aulas assistidas foi logicamente para aceder às menções qualitativas superiores  Parece que nem podem fazer um trabalho discreto e natural</i>	

				<i>Quem é que dá mais nas vistas</i>	
			A.4.5. - Com impacte negativo	<i>A nossa dispersão de energia acaba por prejudicar aquilo que seria mais importante para a formação dos alunos. Ou as pessoas se dedicam ao que é realmente importante, ao trabalho com os alunos às atividades do agrupamento ou se dedicam aos relatórios, aos descritores aos instrumentos e às evidências</i>	
	<b>Clima de Trabalho</b>	<b>A5</b>	A5.1- Colaboração		
			A5.2- Individualismo		
			A5.3- Conflito	<i>Causa conflitos e tensões entre os colegas</i>	
			A5.4- Competição	<i>Promove rivalidades</i>	
			A5.5. – Desconforto	<i>Promove desconfortos, amarguras e desapontamentos, constrangimentos, desgaste psicológico, um sentimento de injustiça, avaliação que causa constrangimentos</i>	
	<b>Constrangimentos do sistema de avaliação</b>	<b>A6</b>	A6.1- Cotas	<i>O sistema de cotas acaba por resultar numa avaliação extremamente injusta</i>	
			A6.2- Excesso e Mudanças constantes de legislação	<i>Há sempre sobressaltos Legislação foi chegando muito tardiamente; precipitação de enviar documentos e constantes alterações</i>	
			A6.3- Aumento de trabalho	<i>Estamos de férias mas estamos a vir a trabalhar e a dedicarmo-nos no meio de papéis e de papéis, confusões, Constitui uma sobrecarga de trabalho os relatores muitos deles têm muitas aulas, muitas horas de trabalho e não há qualquer oportunidade para acompanhar nessa dimensão formativa</i>	

Grelha vertical E1					
Domínio	Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas	Inferências
DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD	Estruturas de gestão mais intervenientes	B1	B1.1- Diretor	<i>Papel relevante da Diretora, em primeiro lugar</i>	
			B1.2- CCAD	<i>Em segundo lugar, a CCAD O primeiro ano foi um vazio de lei, em que não houve praticamente nada nem qualquer trabalho preparatório, só este ano é que a CCAD começou a trabalhar, os documentos foram chegando aos poucos</i>  <i>Papel relevante junto à diretora</i>  <i>A CCAD reunia e enviava informação para coordenadores e estes aos departamentos através dos relatores</i>	
			B1.3- Departamentos/ Coordenadores		
			B1.4- Conselho Pedagógico		
	Comunicação e informação	B2	B2.1- Facilidades na comunicação	<i>Participei em algumas reuniões da CCAD com relatores mas não tive mais nenhuma interferência direta no processo.</i>  <i>Houve boa divulgação da informação pelos departamentos, nós na medida do possível fomos tentando trabalhar em conjunto por departamento, ou em pequenos grupos dentro do departamento, nomeadamente ao nível da elaboração dos objetivos individuais e a escola/agrupamento foi fornecendo modelos não vinculativos, impressos que facilitavam o trabalho das pessoas, já com alguma formulação de objetivos.</i>	
			B2.2- Constrangimentos na comunicação		
			B2.3- Facilidades nos instrumentos	<i>Penso que houve uma preocupação por parte da Direção e da CCAD em orientar o trabalho dos docentes sem sobrecarregar, a tendência é para exigir aquilo que está na lei e nada mais do que isso.</i>	
			B2.4- Constrangimentos nos instrumentos		
	Participação na elaboração dos instrumentos	B3	B3.1.- Direção		
			B3.2- CCAD	<i>Quem elaborou os instrumentos/modelos foi a CCAD com a Diretora e um elemento da Direção que trata muitos dos assuntos relacionados com a avaliação</i>	
			B3.3- Departamentos		
			B3.4- Coord. Dep/Cons Pedagógico	<i>Dei a minha opinião e a fiz uma proposta de critérios de distribuição dos avaliados pelos relatores</i>	
	Adequação dos instrumentos de registo	B4	B4.1- Concordância	<i>Preocupação por parte da Direção e da CCAD em orientar o trabalho dos docentes sem sobrecarregar... porque no fundo é</i>	

				<i>preciso optar... ou as pessoas se dedicam ao que é realmente importante, ao trabalho com os alunos às atividades do agrupamento ou se dedicam aos relatórios aos descritores aos instrumentos, e às evidências, parece haver uma certa incompatibilidade.</i>	
			B4.2- Discordância		
			B4.3 – Sem opinião		
	<b>Relações interpessoais entre intervenientes</b>	<b>B5</b>	B5.1- Com ética e deontologia profissional		
B5.2- Clima de conflito e mal-estar			<i>O entusiasmo e a alegria foram destruídos e estão a ser substituídos precisamente por essa tensão de quem é que faz mais, quem faz melhor, quem é que dá mais nas vistas, esse é um aspeto muito negativo.</i>		
B5.3- Professores individualistas					
B5.4- Professores colaborativos					

Grelha vertical E1					
Domínio	Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas	Inferências
DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores	Modo(s) de atuação dos relatores	C1	C1.1- Orientação		
			C1.2- Acompanhamento	<p><i>Reuniões de Departamento e além disso imensos momentos informais de contacto.</i></p> <p><i>Eu tinha que passar tempo com os avaliados e tinha que contactar mais com eles e ir conversando sobre as dificuldades até para desenvolver a tal vertente formativa que está prevista na lei... na prática isto é impensável.</i></p> <p><i>Conseguimos fazer muito trabalho por níveis, há colegas que lecionam o mesmo nível, reuniam regularmente e planeavam as aulas, matérias, testes, e nesse aspeto houve uma evolução muito grande no trabalho colaborativo</i></p>	
			C1.3- Controlo	<i>Observar dois dias de aulas não é suficiente</i>	
			C1.4- Formação		
			C1.5- Amigo crítico		
	Organização do processo supervisivo entre avaliador e avaliado	C2	C2.1- Por iniciativa do avaliado		
			C2.2- Por iniciativa do avaliador		
			C2.3- No decurso do todo o processo		
			C2.4- somente antes da observação das aulas assistidas		
	O que avaliar?	C3	C3.1- Vertente profissional, ética e social	<i>Para mim é a mais complexa, porque é imponderável (...) está na base de tudo mas é uma dimensão filosófica, quase transcendente, a não ser que haja realmente uma situação que demonstre falta de ética da parte de um professor</i>	
			C3.2- Vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem	<i>A vertente mais importante, sem dúvida...O desenvolvimento de ensino e da aprendizagem é extremamente importante em todos os aspetos para a preparação dos recursos, dos materiais, na relação pessoal e institucional que se desenvolve na sala de aula</i>	
			C3.3- Vertente da participação na escola e relação com a comunidade educativa	<i>Segundo lugar eu consideraria a questão da participação na escola, não uma participação assim esfuziante e muito ostensiva mas que depois pode não contribuir grandemente para a formação dos alunos, acho que é mais importante investir em ações que mesmo sendo discretas contribuem para o complemento da formação dos alunos, naquilo que não se faz na sala de aula, outras atividades que podem contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais</i>	
			C3.4- Vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	<i>É muito importante mas nem sempre aquilo que é mais importante para as pessoas é aquilo que concede créditos de formação ou que é considerado e portanto, eu acho que a autoformação é extremamente importante mas não possível avaliar. (...) Na autoformação profissional aquilo que é mais importante nem sempre é mensurável</i>	
	Dificuldades e constrangimentos sentidos pelo relator	C4	C4.1- Falta de Formação		
			C4.2- Avaliar pares/ colegas	<p><i>Vejo mais aspetos negativos na avaliação entre pares do que positivos</i></p> <p><i>Esta avaliação ser feita por pares é um constrangimento</i></p> <p><i>A supervisão pedagógica foi introduzida na Lei mas na prática não houve, não foram criadas condições. Vejamos, um dos relatores do meu</i></p>	

				<i>departamento tem a seu cargo 10 ou 12 avaliados, como é possível um só professor acompanhar, formar, ajudar, avaliar 12 avaliados?</i>	
<b>Relação entre avaliador e avaliado</b>	<b>C5</b>	C5.1- Colaborativa			
		C5.2- Conflitual			
		C5.3- burocrática/cumprimento da lei			



Grelha vertical E1					
Domínio	Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas	Inferências
DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD	Importância da observação de aulas	D1	D1.1- Importante		
			D1.2- Sem importância		
	Processo e modos de observação (preparação de aulas, atuação do supervisor e apreciação)	D2	D2.1- Preparadas apenas pelo avaliado		
			D2.2- Preparadas em conjunto - avaliado e avaliador		
			D2.3. – Aulas pedidas pelo avaliado	<i>Nenhum destes relatores pediu aulas assistidas</i>	
		D3	D3.1- Passivo		
			D3.2- Ativo		
		D4	D4.1- Sugestões de melhoria		
			D4.2- Indicação de aspetos negativos		
			D4.3-Ausência de apreciação		
			D4.4 - Reflexão sobre as práticas entre avaliador e avaliado		
		Influência da observação de aulas na prática pedagógica	D5	D5.1- Aferição da qualidade da componente científico-pedagógica	
	D5.2- Condicionamento do modo de atuação dos professores apenas nos dias de observação			<i>As pessoas ficam nervosas, alteradas com as aulas assistidas, faz reviver alguns fantasmas do estágio.</i> <i>Há uma presença diferente que afeta toda a relação pedagógica.</i>	
	D5.3- Sem influência nas práticas futuras				
	Intervenções entre avaliador e avaliado	D6	D6.1- Momento de tensão e mal-estar	<i>Geram-se situações muito estranhas situação desconfortável para mim.</i>	
			D6.2- Clima colaborativo	<i>Muitas vezes o trabalho colaborativo é afetado precisamente pela avaliação.</i> <i>Convivo muito com os colegas, conversamos, há um contacto efetivo embora que informal...Relação informal e diária</i>	

Grelha vertical E1					
Domínio	Categoria	Código	Subcategoria	Frases ilustrativas	Inferências
DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD	Importância de um sistema de avaliação	E1	E1.1- Importante	<p><i>Tem de ser um processo que seja muito bem pensado, muito negociado mesmo na prática</i></p> <p><i>Não deve ser um modelo que interfira e que prejudique o trabalho diário</i></p> <p><i>Não deve ser um modelo que roube tempo ao professor para se dedicar aquilo que é mais importante</i></p> <p><i>A avaliação docente não pode ser vista como um prémio, um castigo, não pode ter finalidades economicistas, de impedirem as pessoas de progredirem para poupar dinheiro que é investido na educação, não pode ser burocrática e invasiva, de tal forma que prejudique as tarefas fundamentais</i></p> <p><i>Em vez de professores, somos psicólogos e dinamizadores de projetos e assistentes sociais, e ainda por cima avaliadores e especialistas em legislação, é tudo muito complicado e perdemos aquilo que é o mais importante da profissão</i></p>	
			E1.2 – Sem importância		
			E2.1- Componente científico-pedagógica		
	Dimensões do processo avaliativo e superviso	E2	E2.2- Todas as atividades do docente no agrupamento		
			E2.3 – A observação de aulas	<p><i>A observação deveria ser participação e não observação</i></p> <p><i>A observação por si, assim preparada prevista tal como está não é uma fonte de riqueza na formação do professor não vejo que isso seja vantajoso, de facto seria interessante ter alguém na aula mas a colaborar, a trabalhar também com os alunos e não propriamente alguém que vai ver e avaliar e por cruzinhas lá no formulário todo, não vejo que isso seja vantajoso, e acho que não são 2 aulas que se observam, quando nós chegamos a dar mais de 100 aulas.</i></p> <p><i>Não são 2 aulas que se observam que são suficientes</i></p>	
			E3.1- Acompanhamento	<p><i>Deveriam ser aulas dadas conjuntamente, em parceria, participação e acompanhamento</i></p> <p><i>Partilha de experiências, uma parceria, uma colaboração, se os horários dos professores fossem mais flexíveis e fosse possível</i></p>	
	Finalidades do processo superviso	E3	E3.2- Formação	<p><i>O processo superviso deverá ser acolhido numa vertente formativa e não juntar a avaliação.</i></p> <p><i>Para poder avaliar um colega com objetividade e com rigor, eu tinha que passar tempo com os avaliados e tinha que contactar mais com eles e ir conversando sobre as dificuldades até para desenvolver a tal vertente formativa que esta prevista na lei mas na prática é impossível de</i></p>	”.

				<i>implementar, está a ver, os relatores muitos deles têm muitas aulas, muitas horas de trabalho e não há qualquer oportunidade para acompanhar nessa dimensão formativa, até a vida diária dos colegas na escola..</i>	
			E3.3- Controlo		
			E3.4- Inspeção		
	<b>Quem deve realizar a avaliação e supervisão pedagógica</b>	<b>E4</b>	E4.1- Colegas docentes do mesmo grupo (pares)	<i>Eu penso que não deve ser feita por pares"(...) Eventualmente serem ouvidos.  A avaliação ser feita por pares poderia ser mais fácil, mas na prática as relações humanas são muito complexas!</i>	
			E4.2- Diretor		
			E4.3- Inspeção		
			E4.4- Agentes Externos à escola	<i>Depende das habilitações dessa pessoa externa e da sua experiência</i>	
			E4.5- Docentes com formação em supervisão		
			E4.6- Pais e Enc. De Educação		
	<b>Momentos da supervisão pedagógica</b>	<b>E5</b>	E5.1- Ao longo do ano		
			E5.2- Em momentos designados		
			E5.3- Apenas em sala de aula		
	<b>Papel dos pares</b>	<b>E6</b>	E6.1- Ajuda		
			E6.1- Ajuda		
			E6.2- Colaboração		
			E6.3- Obs. de aulas		
			E6.4- Avaliação		



## **Anexo VII – Grelha Transversal**

---



DOMÍNIO A – O atual regime de ADD no Agrupamento						
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário	N (%)	Entrevistados considerados
Apreciação global dos docentes sobre o ciclo avaliativo	A1	A1.1 – Favorável	E5, E11, E12, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E23, E26		11 42,3	6R + 1DA + 1RCDCCAD + 1RCD + 2RASSD
		A1.2 – Desfavorável	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E21, E22, E24		15 57,7	8R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 1RAD
Regulação do trabalho dos professores	A2	A2.1 - Burocrático	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E20, E21, E22, E23, E24	Item 1, 7, 10, 12	20 76,9	12R + 3RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 1RASSD
		A2.2 - Acompanhamento	E1, E6, E7, E15, E16, E26		6 23,0	2R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD
		A2.3 – Controlo	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E16, E21, E26		12 46,1	8R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD
Influência da ADD no desenvolvimento profissional	A3	A3.1 – Melhoria	E16, E18, E25, E26	Itens 3, 4, 6, 8	4 15,3	3R + 1RASSD
		A3.2 – Sem implicações	E1, E2, E5, E11, E12, E19, E20, E21, E24		9 34,6	5R + 2RCD + 1DA + 1RCDCCAD +
		A3.3 - Com implicações negativas (carreira e no trabalho)	E1, E4, E5, E7, E14, E16, E18		7 26,9	4R + 2RCD + 1RCDCCAD +
Impacte na escola, nos alunos e nas práticas	A4	A4.1 – Ao nível da escola	E18, E19, E20, E23	Itens 5, 13	4 15,3	3R + 1RASSD
		A4.2 – Ao nível das aprendizagens dos alunos	E3, E19, E20, E25, E26		5 19,2	4R + 1RASSD
		A4.3 – Sem impacte			0	
		A4.4 – Aumento de artificialidade	E1, E5, E7, E8, E12, E14, E15, E18, E23		9 34,6	4R + 2RCD + 2RCDCCAD + 1RASSD
		A.4.5 - Com impacte negativo	E1, E2, E3, E4, E5, E11, E23		7 26,9	3R + 2RCD + 1DA + 1RASSD
Clima de trabalho	A5	A5.1 – Colaboração	E3, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E23	Itens 2, 9, 11	10 38,4	7R + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		A5.2 - Individualismo			0	
		A5.3 - Conflito	E1, E2, E5, E7, E14, E22		6 23,0	2R + 3RCD + 1RCDCCAD
		A5.4 - Competição	E1, E2, E5, E18, E19		5 19,2	3R + 2RCD
		A5.5 – Desconforto	E1, E4, E5, E6, E7, E8, E12, E14, E15, E16, E17		11 42,3	6R + 2RCD + 3RCDCCAD +
Constrangimentos do sistema de ADD	A6	A6.1 - Quotas	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E23, E25, E26	Item 19	21 80,7	11R + 3RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		A6.2 - Excesso e Mudanças constantes de legislação	E1, E4, E6, E7, E8, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E20, E22		13 50,0	7R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA
		A6.3 - Aumento de trabalho	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E23, E24, E26		17 65,3	8R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD

Categoria	Subcategorias	Frases ilustrativas
A1	A1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eu concordo obviamente com a avaliação (E5)</i></li> <li>• <i>Todos devemos ser avaliados, isso para mim é um facto (E11)</i></li> <li>• <i>Acho que o processo correu bem com algumas divergências, mas bem (E12)</i></li> <li>• <i>Eu acho que a avaliação é importante, sou a favor da avaliação e o processo aqui correu de forma tranquila (E15)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a avaliação, porque todos têm que ser avaliados, tudo é avaliado. Eu acho que aqui no agrupamento correu tudo dentro do normal (E16)</i></li> <li>• <i>Não me parece mal, na globalidade há coisas que eu acho que têm que ser feitas apesar das pessoas não concordarem (E17)</i></li> <li>• <i>Tem corrido bem, simplificaram o processo, não foi confuso. Há outros assuntos mais relevantes e embora a avaliação seja um assunto importante, não vamos só gastar energias nisso (E18)</i></li> <li>• <i>Em parte concordo com o modelo, no que diz respeito às aulas assistidas (E19)</i></li> <li>• <i>Concordo com a avaliação pois já vi professores que trabalham e professores que não trabalham. E a avaliação deveria ser realizada para distinguir aqueles que trabalham e os que não trabalham (E20)</i></li> <li>• <i>Considero que todo o profissional (seja qual for a sua área de trabalho) ambiciona dar o seu melhor naquilo que faz, corrigir práticas e evoluir. Assim sendo, avaliar é uma necessidade (E23)</i></li> <li>• <i>Eu tenho uma apreciação favorável tendo em conta que traz muitas vantagens para o grupo em si (E26)</i></li> </ul>
	A1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Não traz nada de bom às escolas, algo que não traz absolutamente nada de novo nem de vantajoso (E1)</i></li> <li>• <i>É um processo muito complicado que não traz qualquer benefício (E2)</i></li> <li>• <i>Total discordância, este tipo de avaliação é uma coisa absurda (E3)</i></li> <li>• <i>Não concordo nada com este modelo (E4)</i></li> <li>• <i>Apesar de estar a decorrer de forma consensual no agrupamento, este modelo é ainda mais complicado do que o anterior (E6)</i></li> <li>• <i>É um modelo injusto, mesmo que as coisas possam ter corrido bem. Tudo depende da opinião sobre o assunto, de quem dirige... aqui, tentamos simplificar o processo (E7)</i></li> <li>• <i>Isto foi tudo uma baralhação porque nunca sabemos o que esperar (E8)</i></li> <li>• <i>Não concordamos muito com este modelo (E9)</i></li> <li>• <i>O modelo tem os defeitos que toda a gente lhe aponta, por exemplo as cotas e o aspeto burocrático (E10)</i></li> <li>• <i>Acho que este tipo de avaliação é confuso e quanto a mim, está mal aplicado porque as pessoas baralham e complicam-no (E11)</i></li> <li>• <i>Eu estou de acordo com a avaliação mas este modelo tinha que ser mudado (E13)</i></li> <li>• <i>Este é um modelo muito forte, muito complexo e de difícil execução e de ser levado a sério (E14)</i></li> <li>• <i>Não posso dar uma opinião fiável, porque o agrupamento é sobredimensionado e eu apenas conheço o processo no meu departamento e vagamente o que diz respeito aos restantes departamentos da escola (E21)</i></li> <li>• <i>O atual modelo tem alguns aspetos positivos (poucos) e alguns negativos que são comuns a todos os docentes (E22)</i></li> <li>• <i>É um procedimento que em nada vai melhorar a prática letiva. Destina-se quase só à avaliação e não à supervisão pedagógica (E24)</i></li> </ul>
A2	A2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Não simplifica, processo muito complicado, muito burocrático, muito baseado em relatórios e formulários (E1)</i></li> <li>• <i>Processo complexo com muitos papéis (E2)</i></li> <li>• <i>Papelada tremenda que se tem que preencher, burocracia que não leva a nada (E3)</i></li> <li>• <i>No final do ano, temos relatórios de tudo para apresentar (E4)</i></li> <li>• <i>Apesar de se pretender aligeirar as coisas, é difícil porque as pessoas queixam-se de toda a burocracia (E6)</i></li> <li>• <i>Houve uma sobrecarga de trabalho, de papéis (E7)</i></li> <li>• <i>Não deixa de ser muito burocrático e mesmo bastava apenas um relatório só para ficar escrito e não tantos documentos (E8)</i></li> <li>• <i>Exigem papelada e mais papelada... é um processo muito burocrático (E9)</i></li> <li>• <i>Era uma carga de trabalhos (E10)</i></li> <li>• <i>Tentamos sempre simplificar o mais possível, não utilizando demasiados papeis (E11)</i></li> <li>• <i>É um processo sempre burocrático (E12)</i></li> <li>• <i>Foi um processo burocrático, com muitos documentos (E14)</i></li> <li>• <i>Muitos documentos, muita informação, muita coisa para ler (E15)</i></li> <li>• <i>Tínhamos prazos e era sempre cumprido dentro dos prazos (E16)</i></li> <li>• <i>É muita papelada (E17)</i></li> <li>• <i>É muita burocracia, muita papelada (E20)</i></li> <li>• <i>Burocrático, fastidioso e inútil (E21)</i></li> <li>• <i>Destaco entre esses aspetos a excessiva burocratização do modelo (E22)</i></li> <li>• <i>Na minha opinião, um dos problemas deste modelo é o trabalho burocrático que exige às partes envolvidas, embora tenha havido a preocupação de o simplificar (E23)</i></li> <li>• <i>É um modelo essencialmente burocrático, institucional, e o que o relator está a fazer é preencher papéis quando, enquanto supervisor, deveria ter uma intervenção mais ativa nas atividades letivas (E24)</i></li> </ul>
	A2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O meu papel cingiu-se mais à transmissão das informações fornecidas pela CCAD (E1)</i></li> <li>• <i>Eu deixei a minha turma e, por conseguinte, consegui fazer o acompanhamento dos colegas (E6)</i></li> <li>• <i>Houve sempre reuniões sistemáticas e periódicas, houve sempre acompanhamento (E7)</i></li> <li>• <i>Quando o trabalho é de acompanhamento e de colaboração, não precisamos de assistir aulas (E15)</i></li> <li>• <i>Mas vamo-nos conhecendo através do trabalho que é feito extra sala de aula (E16)</i></li> <li>• <i>Eu acho que foi de acompanhamento (E26)</i></li> </ul>



	A2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um procedimento obrigatório apenas (E2)</li> <li>• É um procedimento obrigatório que não deveria ser (E3)</li> <li>• A avaliação tem que ser feita por uma questão de controlo das práticas (E4)</li> <li>• A avaliação é mais um elemento para a direção opinar, para controlarmos e apostarmos um bocadinho mais as nossas funções e tarefas (E5)</li> <li>• É um procedimento de controlo, que é o que a lei pede (E6)</li> <li>• Quem precisa de mudar, tem aulas assistidas porque a lei assim o obriga, mesmo não concordando com o modelo. É uma forma de controlo (E7)</li> <li>• Foi um procedimento com uma mera formalidade (E8)</li> <li>• É para o cumprimento da lei (E9)</li> <li>• Cumprimos a lei (E10)</li> <li>• Ter que trabalhar com os pares é uma coisa, e avaliar é outra. É um controlo (E16)</li> <li>• Tem cumprido, atempadamente, com as exigências da tutela (E21)</li> <li>• Os processos foram dentro do que era ao fim ao cabo pretendido com a avaliação ver os parâmetros que realmente são importantes neste caso (E26)</li> </ul>
	A3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação melhorou muita coisa, quanto mais não seja ao nível das faltas dos professores. As pessoas estavam preocupadas em dar o seu melhor (E16)</li> <li>• Eu acho que de alguma maneira poderá contribuir para despertar os professores para tentarem melhorar as suas práticas (E18)</li> <li>• Por exemplo, nas reuniões de grupo e/ou planificações conjunta, onde o empenho era muito mais harmonioso e rico. a calendarização das aulas assistidas, as quais considerei momentos privilegiados na minha formação pessoal pelo desempenho e envolvimento em todos (E25)</li> <li>• Observação de aulas para os colegas com os outros, ajuda-nos porque normalmente temos vícios ou alguns erros que nem damos por eles, fazem parte de nós, e com a ajuda de alguém poderemos corrigir certos pormenores que só trazem vantagem para o ensino (E26)</li> </ul>
A3	A3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não traz vantagem nenhuma para o desenvolvimento profissional do meu ponto de vista (E1)</li> <li>• Um processo que não tem implicações nem benefícios para o trabalho docente (E2)</li> <li>• A observação de aulas não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, pois não é uma aula que vai permitir isso (E5)</li> <li>• Não trouxe grandes implicações, porque duas aulas não fazem nada (E11)</li> <li>• A observação de aulas não conduz ao desenvolvimento profissional dos professores (E12)</li> <li>• Pretende-se com esta avaliação esse desenvolvimento do professor, mas estamos agarrados a uma forma de estar e a uma estratégia de ensino, que não nos permite estar recetivos às mudanças (E19)</li> <li>• Não há implicações no desenvolvimento do professor (E20)</li> <li>• Nada importante, pois em nada acrescenta ao desenvolvimento do professor (E21)</li> <li>• Este modelo em nada vai melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (E24)</li> </ul>
	A3.3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não distingue o verdadeiro mérito (E1)</li> <li>• Tem implicações negativas porque já temos a carreira congelada e é a nossa vida profissional que está em risco (E4)</li> <li>• O problema é que a avaliação como está, tem repercussões ao nível dos concursos (E5)</li> <li>• Quem se preocupa com a avaliação é quem está em início de carreira e quer progredir e isso tem uma grande implicação no desenvolvimento da pessoa. Pedem-se aulas assistidas quem quer mudar e não porque precisem ou se preocupe essencialmente em progredir (E7)</li> <li>• Requer muito tempo dos avaliadores e as quotas estrangulam a progressão na carreira do professor (E14)</li> <li>• Eu não quis prejudicar ninguém (E16)</li> <li>• Acho que isso é uma maneira simpática de travar a evolução na carreira (E18)</li> </ul>
A4	A4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A supervisão pedagógica deve ir ao encontro até da própria avaliação da escola no sentido de melhorar resultados e de avaliar práticas de escola (E18)</li> <li>• Mais visibilidade ao nível da comunidade escolar. Houve uma evolução a esse nível. Houve trabalhos de mérito também, que não foram exibidos e divulgados (E19)</li> <li>• É difícil avaliar o impacto ao nível da escola (E20)</li> <li>• Apesar de tudo, nesta escola, nota-se que há muito envolvimento e empenho. Todos se esforçam para que tudo corra o melhor possível (E23)</li> </ul>
	A4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este modelo não leva à melhoria das aprendizagens (E3)</li> <li>• Notei trabalho mas com os alunos nem tanto, talvez mais projetos extracurriculares, agora não sei se no geral terão interesse ou se serão pertinentes para o sucesso do ensino e aprendizagem (E19)</li> <li>• O impacto na aprendizagem dos alunos, não é visível (E20)</li> <li>• Acho que este modelo visa melhorias na qualidade do ensinar/aprender (E25)</li> <li>• As aulas propriamente ditas é que é uma matéria que eu acho que é um pouco diferente e devia ter mais importância na avaliação propriamente (E26)</li> </ul>
	A4.3	
	A4.4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acaba por falsear a própria realidade... e é para ver quem dá mais nas vistas (E1)</li> <li>• Aumentou a artificialidade pois espiçou-nos para o desempenho. Havia colegas que se acomodavam, ao nível da assiduidade foi notória a diferença. Mas estamos a trabalhar muito para o exterior, a fazer muitas atividades, a preparar os alunos para ensaios disto e daquilo... há uma deturpação da legislação sobre o conceito de observação de aulas... todos estão preparados e preparam-se e todos sabem o que se vai observar (E5)</li> <li>• Há uma certa artificialidade já que não me vou prejudicar, o que quero é apenas progredir na carreira (E7)</li> <li>• Antes da avaliação ninguém queria participar numa visita de estudo. Depois da avaliação e como os docentes sabiam que iam ser avaliados, as propostas de atividades, visitas de estudo, foi um boom... isto é tudo muito artificial (E8)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• São aulas um bocado manipuladas (E12)</li> <li>• Foi um modelo muito artificial, as pessoas sabiam que ia ser avaliado e prepararam-se (E14)</li> <li>• Pode ver-se um pouco mais de artificialidade, usaram-se mais materiais naquelas aulas do que era esperado (E15)</li> <li>• Embora sejam aulas um bocadinho artificiais, porque foram preparadas para aquele momento (E18)</li> <li>• Seria ainda mais interessante e verdadeira se as aulas observadas fossem o espelho do que o docente faz ao longo do ano. Porém, admito que estas aulas observadas poderão não espelhar a realidade (E23)</li> </ul>
	A4.5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ou as pessoas se dedicam ao que é realmente importante, ao trabalho com os alunos às atividades do agrupamento ou se dedicam aos relatórios, aos descritores aos instrumentos e às evidências (E1)</li> <li>• As papeladas e as preocupações tiram dos professores o pouco tempo que lhes resta para a relação com os alunos (E2)</li> <li>• O excesso de trabalho reduz consideravelmente o tempo de aprendizagem que é o mais importante (E3)</li> <li>• As pessoas andam mais atrapalhadas, um bocadinho mais stressadas, tendo impacte negativo nas suas vidas (E4)</li> <li>• Corre-se o risco de se perder a faceta principal, que é o momento de aprendizagem e de ensino, estamos a esquecer que o papel principal do professor é preparar os alunos (E5)</li> <li>• O que está aqui em causa é se o professor se dedicou à sua tarefa principal que é ensinar os seus alunos e não estar a dedicar-se a serviços administrativos que nada têm que ver com o ensino dos alunos. A função do professor é dedicar-se ao aluno e não a estudar a legislação (E11)</li> <li>• O docente atual passa muito do seu tempo a escrever relatórios, a preencher fichas e mais fichas, em vez de despende esse tempo naquilo que deve ser a sua missão, isto é, ensinar (E23)</li> </ul>
	A5.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho foi cooperante, colaborativo, solidário e com partilha de experiências (E3)</li> <li>• O trabalho foi de partilha de informação e de planificação conjunta (E4)</li> <li>• Sempre conversamos muito, sempre partilhamos a nossa informação (E8)</li> <li>• O trabalho sempre foi de colaboração mesmo antes da avaliação (E9)</li> <li>• De colaboração, já tivemos muitas discussões...eu não posso concordar com tudo... mas isso é enriquecedor (E10)</li> <li>• Reunimos e trocamos linhas de conduta para que os papéis não sejam muitos e para que as pessoas não se sintam coagidas a preencher muitas grelhas (E11)</li> <li>• Fizemos imensas reuniões ao nível do departamento para aferir os critérios e muitas vezes trocamos experiências com outras escolas (E12)</li> <li>• Aqui trabalha-se em conjunto, entregaram a planificação da aula e os documentos ou matérias que considerassem importantes, depois falávamos (E13)</li> <li>• A EE é um caso especial, há muito trabalho de colaboração e proximidade (E15)</li> <li>• A sua parte mais positiva está na possibilidade de ambas as partes (relator e avaliado) poderem trocar / partilhar experiências pedagógicas, aquando da observação de aulas (E23)</li> </ul>
	A5.2	
	A5.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causa conflitos e tensões entre os colegas (E1)</li> <li>• Cria conflitos e atritos (E2)</li> <li>• Veio causar atritos e conflitos (E5)</li> <li>• O ambiente da escola tornou-se muito agressivo (E7)</li> <li>• Foi um clima de tensões e de revolta contida (E14)</li> <li>• De um modo geral, a conflitualidade existe de forma ordeira, profissional e com elevação. Alguns colegas questionam algumas decisões do CP e da CCAD (E22)</li> </ul>
A5	A5.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove rivalidades (E1)</li> <li>• Houve mais competição entre os colegas por causa das quotas (E2)</li> <li>• Maior competição nas escolas, nos rankings, e maior competitividade entre colegas (E5)</li> <li>• Porque depois toda a gente quer ter o máximo para subir e há disputas entre uns e outros (E18)</li> <li>• Principalmente entre colegas houve uma grande competição. Pessoas que se conhecem e que estão a concorrer para a mesma nota e nestes moldes, não creio que traga frutos (E19)</li> </ul>
	A5.5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove desconfortos, amarguras e desapontamentos, constrangimentos, desgaste psicológico, um sentimento de injustiça, avaliação que causa constrangimentos (E1)</li> <li>• O processo não é justo e por isso os professores andam mais stressados (E4)</li> <li>• Há algumas situações de desigualdade entre colegas e uma situação de injustiça (E5)</li> <li>• Há muito sentimento de injustiça, de desconforto, de expectativa, que cria alguma instabilidade, receios e nos coloca na defensiva (E6)</li> <li>• Criou sentimentos de injustiça, as pessoas estão aflitas e preocupadas, com muita ansiedade e turbulência, stresses e angústias (E7)</li> <li>• Há muita insegurança e grande constrangimento (E8)</li> <li>• Em termos psicológicos e em termos afetivos gerou um certo desequilíbrio, há sempre atritos (E12)</li> <li>• Cria problemas complicados e injustiças (E14)</li> <li>• Alguma agitação entre os professores, alguma confusão e falta de clarificação sobre as evidências. Houve sentimentos de injustiça nas quotas, as pessoas ficaram baralhadas com tanta informação e ninguém percebeu bem as evidências (E15)</li> <li>• Fiquei bastante ansiosa quando soube que tinha de avaliar, isso fiquei e houve ali dois ou três dias que eu sonhava com isto, tinha medo de não ser correta, de não ser justa (E16)</li> <li>• Desconfortável, foi notório o nervosismo, a ansiedade e as pessoas resignaram-se (E17)</li> </ul>
A6	A6.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sistema de quotas acaba por resultar numa avaliação extremamente injusta (E1)</li> <li>• As quotas foram, são e ainda vão ser um grande problema (E2)</li> <li>• Não concordo com as quotas (E3)</li> <li>• No final temos o problema das quotas, que é injusto (E4)</li> <li>• O grande problema é nas quotas (E5)</li> <li>• Acho que as quotas estão a ser o negativo da avaliação. Não discordo que deva haver quotas, mas não com uma margem de</li> </ul>

		<p><i>trabalho tão limitada (E6)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O principal problema do modelo são as quotas (E7)</i></li> <li>• <i>Mas as quotas aqui, é muito limitador e inibidor (E8)</i></li> <li>• <i>Ter sempre cotas pelo aspecto economicista (E9)</i></li> <li>• <i>São as quotas que criam os constrangimentos (E10)</i></li> <li>• <i>O problema são as quotas que causam muitos constrangimentos (E11)</i></li> <li>• <i>Rejeito o sistema de quotas para que haja melhoria do ensino e das aprendizagens (E12)</i></li> <li>• <i>O maior constrangimento foram as quotas (E13)</i></li> <li>• <i>As quotas são um funil muito estreito, não apenas pela sua existência mas pela forma como foram geridas (E14)</i></li> <li>• <i>A atribuição de quotas foi o que mais me chateou neste modelo... foi ridículo não pela sua existência, mas pela forma como tiveram que ser geridas (E15)</i></li> <li>• <i>Mas depois também temos o problema das quotas (E16)</i></li> <li>• <i>O problema foi das quotas (E17)</i></li> <li>• <i>Eu não concordo com as quotas. Para mim deveriam ser abolidas. As quotas não diferenciam os professores o que os diferencia é a avaliação (E18)</i></li> <li>• <i>Não sei o que ditarão as quotas e se a avaliação final não trará injustiças, beliscando posteriormente a relação e o ambiente entre as partes (E23)</i></li> <li>• <i>Sentindo-me muito grato por esta partilha, até agora aos momentos finais de decisões complicadas e angustiantes da “atribuição de valores” que com a pouca experiência que tenho “nestas lides” me sinto afobado (E25)</i></li> <li>• <i>Sim senhor haver quotas, mas de uma maneira mais flexível (E26)</i></li> </ul>
A6.2		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Há sempre sobressaltos... não sabemos com o que temos de contar. Legislação foi chegando tardiamente e foi uma precipitação de enviar documentos e constantes alterações (E1)</i></li> <li>• <i>É preciso saber aquelas leis todas que estão sempre a mudar (E4)</i></li> <li>• <i>Não sabemos bem com o que contar, a legislação é muito transitória. A mudança das leis cria muita instabilidade que não sabemos com o que contar. De início tomamos algumas decisões e passados dias tivemos que as alterar (E6)</i></li> <li>• <i>Não sabemos bem como proceder com as alterações constantes (E7)</i></li> <li>• <i>O excesso de legislação é completamente descabido. As constantes modificações da legislação foram frequentes (E8)</i></li> <li>• <i>É evidente que nós somos obrigados a saber toda aquela legislação. As mudanças de legislação consecutivas dificultaram o processo (E11)</i></li> <li>• <i>No início foi muito difícil porque as coisas estavam sempre a mudar. As mudanças contínuas das diretrizes e quando nós estávamos a apresentar o trabalho pronto, ia tudo por água abaixo (E12)</i></li> <li>• <i>Muita legislação (E14)</i></li> <li>• <i>Muito complicado, muita legislação... acho que poderiam ter sido mais diretos (E15)</i></li> <li>• <i>A informação foi chegando, a gente sabia uma coisa e amanhã já não era assim que se fazia, já era de outra forma. Foram mudando a legislação e as regras do jogo também foram mudando. Porque às vezes eram umas, amanhã outras diretrizes e pronto (E16)</i></li> <li>• <i>Imensa legislação que nos remete uma para outra (E17)</i></li> <li>• <i>Os prazos foram constantemente alterados (E20)</i></li> <li>• <i>Contudo, o processo pela sua dinâmica, exige, frequentemente alterações, que nem sempre são possíveis de ser realizadas (E22)</i></li> </ul>
A6.3		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estamos de férias mas estamos a vir a trabalhar e a dedicarmo-nos no meio de papéis e de papéis, confusões (E1)</i></li> <li>• <i>É um exagero de papelada, de cumprimento de prazos e de exigências de colocação na plataforma (E2)</i></li> <li>• <i>Esta papelada toda que se tem que preencher é inútil e um absurdo (E3)</i></li> <li>• <i>As pessoas andam mais atrapalhadas com o trabalho (E4)</i></li> <li>• <i>Vai ser imenso trabalho que é inútil (E6)</i></li> <li>• <i>E depois, mais uma sobrecarga de trabalho inútil (E7)</i></li> <li>• <i>Papelada e mais papelada, tem todos aqueles documentos... é só trabalho (E9)</i></li> <li>• <i>Não há carga horária que chegue para o trabalho que se tem( E10)</i></li> <li>• <i>Temos sempre imenso trabalho pelo excesso de burocratização. Os professores trabalham mais do que aquilo que deveriam (E11)</i></li> <li>• <i>O trabalho do professor era muito e não sobrecarregaram ainda mais do que aquilo que já estava (E13)</i></li> <li>• <i>Foi muito trabalho para além das coisas que o professor faz (E14)</i></li> <li>• <i>Os professores estavam stressados com o relatório final e com a autoavaliação (E15)</i></li> <li>• <i>Tanta papelada. E ainda temos os relatórios, depois fazer a reflexão da aula, depois o nosso relatório crítico de autoavaliação, ainda há muita coisa que temos que preencher (E16)</i></li> <li>• <i>Pilha de papéis, tantos papéis e tao variados como as fontes para consultar (E17)</i></li> <li>• <i>Exige muito de todas as partes envolvida, e no fim, o resultado é questionável. Foram muitas horas de trabalho que dedicaram ao longo de todo o ano (E23)</i></li> <li>• <i>A falta de tempo para fazer um acompanhamento mais completo de preparação de materiais, planificações, etc.. Neste modelo e no momento atual é apenas um momento processual que pouco ou nada acrescenta ao trabalho docente, apenas sobrecarrega os relatores e traz ainda mais stress aos avaliados (E24)</i></li> <li>• <i>Bastante tempo, não é só essas duas horas, neste caso blocos de noventa minutos, mas é depois todo o trabalho que está por trás, principalmente depois de observação das aulas e a reunião com os colegas, que exige algum (E26)</i></li> </ul>

<b>DOMÍNIO B – Organização e implementação do processo de ADD</b>					<b>N (%)</b>	<b>Entrevistados considerados</b>
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Item do questionário</b>		
<b>Estruturas de gestão mais intervenientes</b>	<b>B1</b>	B1.1 - Diretor	E1, E4, E6, E11, E13, E14, E15, E17, E18, E21, E23, E24, E25, E26	<b>Itens 15, 16</b>	<b>14</b>	7R + 1RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		B1.2 - CCAD	E1, E2, E4, E5, E7, E11, E12, E13, E14, E15, E20, E22, E23, E25, E26		<b>15</b>	6R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		B1.3 - Departamentos/ Coordenadores	E4, E16		<b>2</b>	2R
		B1.4 - Conselho Pedagógico			<b>0</b>	
<b>Comunicação e informação</b>	<b>B2</b>	B2.1 – Facilidades na comunicação	E1, E2, E3, E5, E7, E15, E20	<b>Itens 14, 19, 20</b>	<b>7</b>	4R + 3RCD
		B2.2 – Constrangimentos na comunicação	E11, E16, E17, E19		<b>4</b>	3R + 1DA
		B2.3 – Facilidades nos instrumentos	E1, E2, E6		<b>3</b>	2RCD + 1RCDCCAD
		B2.4 – Constrangimentos nos instrumentos	E12, E18, E25		<b>3</b>	2R + 1RCDCCAD
<b>Participação na elaboração dos instrumentos</b>	<b>B3</b>	B3.1 - Direção	E3, E4, E13, E15, E17, E19, E20, E24, E26		<b>9</b>	7R + 1RASSD + 1RAD
		B3.2 - CCAD	E1, E2, E4, E7, E11, E15, E18, E21, E22		<b>9</b>	5R + 3RCD + 1DA +
		B3.3 - Departamentos			<b>0</b>	
		B3.4 - Coord. Dep/Cons Pedagógico	E1, E2, E3, E8, E11		<b>5</b>	2R + 2RCD + 1DA
<b>Adequação dos instrumentos de registo</b>	<b>B4</b>	B4.1 - Concordância	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E22, E23, E24, E25		<b>21</b>	14R + 2RCD + 2RCDCCA D + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		B4.2 - Discordância	E21		<b>1</b>	1R
		B4.3 – Sem opinião	E7		<b>1</b>	1RCD
<b>Relações interpessoais entre intervenientes</b>	<b>B5</b>	B5.1 - Com ética e deontologia profissional	E19	<b>Itens 17, 18, 21, 22</b>	<b>1</b>	1R
		B5.2 - Clima de conflito e mal-estar	E1, E3, E12, E14, E22		<b>5</b>	2R + 1RCD + 2RCDCCAD +
		B5.3 - Professores individualistas			<b>0</b>	
		B5.4 - Professores colaborativos	E1, E2, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E25		<b>10</b>	5R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RAD

Categoria	Subcategorias	Frases ilustrativas
B1	B1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Papel relevante da diretora (E1)</i></li> <li>• <i>Ajuda da direção (E4)</i></li> <li>• <i>A direção sempre teve uma relação muito aberta, muito franca, com muita margem para a partilha e para estarmos à vontade (E6)</i></li> <li>• <i>A direção teve papel importante de tornar tudo mais ligeiro, mais suave (E11)</i></li> <li>• <i>A direção teve um papel importante (E13)</i></li> <li>• <i>Temos uma diretora de respeito e de grande influência, que soube exercer o poder e a autoridade (E14)</i></li> <li>• <i>A direção deu grande apoio (E15)</i></li> <li>• <i>Globalmente, a organização foi adequada pois a direção não valorizou muito a avaliação de maneira a que o ano não fosse muito perturbado (E17)</i></li> <li>• <i>Mais ou menos tive o suporte de todos os intervenientes e da direção (E18)</i></li> <li>• <i>Todas as estruturas foram importantes e participaram, tal como decorre da própria legislação (E21)</i></li> <li>• <i>Penso que todas as partes envolvidas trabalharam muito para que todo o processo fosse realizável e proveitoso. No entanto, acho que o trabalho desenvolvido pela Direção e pela CCAD é de realçar (E23)</i></li> <li>• <i>As estruturas implicadas foram a Direção, a CCAD, os Coordenadores de Departamento/Representantes de Ciclo e os Relatores, dentro de cada departamento. É humanamente impossível exigir que apenas as estruturas de gestão intermédias (Coordenadores de Departamento ou Representantes de Ciclo) sejam os únicos relatores «oficiais», dado o elevado número de docentes que solicitou a observação de aulas e entregou objetivos individuais (E24)</i></li> <li>• <i>Todas as estruturas têm-se empenhado por cumprir zelosamente os seus compromissos perante este processo de ADD, com a consciência sempre presente de que está em jogo muito do percurso profissional de colegas que, por vezes poderão depender do resultado do mesmo (E25)</i></li> <li>• <i>Esse trabalho, eu acho que foi bem feito. Primeiro foi-se buscar aquilo que já estava feito, depois houve uma reunião conjunta com a comissão de avaliação e os relatores, a seguir nomeou-se uma comissão para aferir alguns parâmetros das grelhas, tornando-as mais ágeis, não é o facilitar, mas de alguma forma fazer com que todos os processos inerentes à avaliação se tornassem mais eficazes e ao fim e ao cabo mais fáceis de assimilar (E26)</i></li> </ul>
	B1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Juntamente com a diretora a CCAD teve um papel relevante, enviavam informação para os coordenadores e estes aos departamentos através dos relatores (E1)</i></li> <li>• <i>A CCAD teve uma grande participação no processo (E2)</i></li> <li>• <i>Ajuda da comissão de avaliação (E4)</i></li> <li>• <i>A CCAD teve um papel importante sem dúvida nenhuma (E5)</i></li> <li>• <i>A CCAD deu todo o apoio necessário (E7)</i></li> <li>• <i>A nossa comissão de avaliação tem-se empenhado ao máximo (E11)</i></li> <li>• <i>A CCAD teve um papel importante (E12)</i></li> <li>• <i>A CCAD também teve papel cooperante (E13)</i></li> <li>• <i>A CCAD teve um papel de moderadora, determinante e complicado nas quotas (E14)</i></li> <li>• <i>Se tivesse alguma dúvida, colocava à CCAD (E15)</i></li> <li>• <i>Houve apenas uma reunião com a CCAD e com a direção (E20)</i></li> <li>• <i>Coordenadores de Departamento, CCAD e CP ajudaram (E22)</i></li> <li>• <i>Participaram todas as estruturas atrás referidas, embora saliente o fantástico trabalho desenvolvido pelos docentes que compõem a CCAD (E23)</i></li> <li>• <i>Todos os intervenientes neste processo foram ouvidos, tendo a CCAD o papel de aglutinar e coordenar o mesmo (E25)</i></li> <li>• <i>A comissão sempre muito competente, sempre muito trabalhadora e que não é fácil para um agrupamento, quatro professores da comissão, é muito complicado, eu admiro o trabalho deles e a paciência que eles têm e as horas que eles passam, porque às vezes nós relatores é verdade que passamos muitas horas, mas eles passam muitas, muitas mais (E26)</i></li> </ul>
	B1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ajuda da coordenadora de departamento (E4)</i></li> <li>• <i>Houve apoio por parte da coordenadora e da escola (E16)</i></li> </ul>
	B1.4	
B2	B2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Divulgação da informação pelos departamentos foi muito boa (E1)</i></li> <li>• <i>Foi preocupação da direção e da comissão que as orientações dadas fossem iguais para todos (E2)</i></li> <li>• <i>A informação aqui chegava antecipadamente e a horas para nos podermos debruçar sobre ela (E3)</i></li> <li>• <i>A informação circulou muito bem e rapidamente (E5)</i></li> <li>• <i>A informação foi-nos toda dada de forma adequada (E7)</i></li> <li>• <i>Recebi todas as informações necessárias ao processo (E15)</i></li> <li>• <i>A informação foi sempre passada boca a boca e por email (E20)</i></li> </ul>
	B2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acho que faltou uma informação que nos dissesse que os processos não eram iguais e portanto os procedimentos iriam ser diferentes do ciclo anterior. Isso não nos foi alertado. Houve falta de uma comunicação correta e por isso houve confusão entre os processos pela falta de informação e pelas mudanças constantes (E11)</i></li> <li>• <i>Fomos informados dentro das informações que chegavam à escola. Era um bocadinho de notícias em conta gotas (E16)</i></li> <li>• <i>Correu relativamente bem apesar de que em algumas reuniões eu tivesse sentido alguma dificuldade pela informação (E17)</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve uma reunião no final do ano e as coisas deveriam ter sido definidas e não foram. Só me disseram que tinha que avaliar três professores, mas não houve nenhuma reunião de preparação. Penso que isso faltou. A minha opinião é que as coisas não foram muito esclarecedoras por parte da direção (E19)</li> </ul>
	<b>B2.3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A tendência foi para exigir apenas aquilo que a lei define e nada mais do que isso ao nível dos instrumentos (E1)</li> <li>Toda a gente tinha noção de que os instrumentos eram muito complicados, exigentes e que não beneficiavam o trabalho dos professores e, por isso, tentou-se simplificar o mais possível (E2)</li> <li>Acho que fomos mais objetivos com o que pretendíamos com os instrumentos (E6)</li> </ul>
	<b>B2.4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve dificuldades ao nível da subjetividade do que se pretendia avaliar e isso deu confusão (E12)</li> <li>Avaliar em termos quantitativos não é fácil porque há uma fronteira ali. Porque passar do descritivo para o numérico não é fácil e lá com o português deles é complicado (E18)</li> <li>O momento mais difícil está a ser agora no preenchimento da respetiva ficha de avaliação global do desempenho “mantendo critérios de exigência e valorização do mérito” que é necessário garantir pelas questões das quotas atribuídas, minimizando e inibindo a vertente “reflexiva e experimentadora” da monitorização da prática pedagógica (E25)</li> </ul>
<b>B3</b>	<b>B3.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A direção pediu uma ajuda nossa para darmos propostas de melhoria dos instrumentos (E3)</li> <li>A própria direção criou os documentos para serem uniformizados no agrupamento (E4)</li> <li>A direção procurou instrumentos ajustados e sem grandes burocracias. Houve colaboração de todos os grupos disciplinares (E13)</li> <li>A direção fez os instrumentos (E15)</li> <li>Foi constituída uma pequena comissão, escolhida para trabalhar os documentos do ministério, apoiados pela direção (E17)</li> <li>Eu não participei na elaboração dos instrumentos, a direção é que os elaborou (E19)</li> <li>Foram elaborados pela direção, eu não participei na elaboração dos instrumentos (E20)</li> <li>Todo o corpo docente, Coordenadores de Departamento/Representantes de Ciclo, CCAD e Direção elaboraram os instrumentos (E24)</li> <li>Todos os relatores participaram na elaboração, e depois houve uma comissão para mediante as propostas dos relatores aferir, que elaborou a ficha final e depois foi aprovada e foi essa que foi seguida para a avaliação (E26)</li> </ul>
	<b>B3.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A CCAD, a diretora e um elemento da direção que trata de assuntos da avaliação foram quem elaboraram os instrumentos de avaliação (E1)</li> <li>A elaboração dos instrumentos creio que foi da responsabilidade da CCAD (E2)</li> <li>Foi a comissão de avaliação que elaborou os documentos de tempos em tempos, foram compilando de outras escolas, do Ministério da Educação e depois fizemos o nosso próprio documento (E4)</li> <li>Eu não estava na altura e portanto não participei na elaboração dos instrumentos de registo, quem o fez foi a CCAD e a direção (E7)</li> <li>A CCAD elaborou um primeiro documento que foi partilhado (E11)</li> <li>A CCAD ajudou a direção na elaboração dos instrumentos (E15)</li> <li>Não participei na elaboração dos instrumentos, foi a CCAD que o fez (E18)</li> <li>A CCAD e uma pequena equipa saída do conjunto dos relatores elaboraram os instrumentos (E21)</li> <li>Os instrumentos foram elaborados pela CP e CCAD (E22)</li> </ul>
	<b>B3.3</b>	
	<b>B3.4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu dei a minha opinião sobre os instrumentos e fiz uma proposta de critérios e de distribuição dos avaliados pelos relatores (E1)</li> <li>Eu tive uma intervenção ativa, por isso com a CCAD trabalhamos os instrumentos e depois íamos ao pedagógico (E2)</li> <li>A elaboração dos instrumentos foi realizada com ajuda do delegado e do coordenador, mas essencialmente do coordenador (E3)</li> <li>Participei enquanto membro do Conselho Pedagógico (E8)</li> <li>Os coordenadores de departamento foram ouvidos e os instrumentos foram levados ao pedagógico para aprovação (E11)</li> </ul>
<b>B4</b>	<b>B4.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve preocupação da direção e da CCAD em orientar o trabalho dos docentes sem os sobrecarregar com os instrumentos (E1)</li> <li>Nós tentamos sempre minimizar a exigência dos instrumentos, remetendo-nos apenas ao essencial, por isso creio que os instrumentos foram suficientes, a mais não (E2)</li> <li>Não há muitos instrumentos de registo, é uma coisa muito ligeira e jeitosa, por isso creio que foram suficientes (E3)</li> <li>Os instrumentos são suficientes, dada a complexidade deste processo (E4)</li> <li>Os instrumentos foram o quanto baste, a política do agrupamento foi simplificar os instrumentos (E5)</li> <li>Concordo que poderia haver algum instrumento mais, mas nós procuramos não nos estender muito (E6)</li> <li>Eu acho que os instrumentos foram suficientes e acho que permitiram uma observação correta. Não acho que seria necessário mais (E8)</li> <li>Acho que foram suficientes, bem elaborados (E9)</li> <li>Os instrumentos de avaliação eram bem elaborados e suficientes (E10)</li> <li>Os instrumentos foram suficientes, não faltou nada (E11)</li> <li>Acho que os instrumentos foram suficientes (E13)</li> <li>Os instrumentos não foram muitos, foram os suficientes (E14)</li> <li>Acho que não precisamos de mais instrumentos, os utilizados foram suficientes, não é preciso complicar (E15)</li> <li>Eu acho que foram os suficientes, não senti falta de mais papéis, estavam em tempo útil e foram adequados (E16)</li> <li>Foi pouca coisa, os instrumentos foram simplificados a partir do material do ciclo anterior (E17)</li> <li>Os instrumentos foram simplificados e foram suficientes (E18)</li> <li>Penso que foram adequados, que eram bastante abrangentes, conseguiram avaliar várias áreas, domínios e acho que não foram excessivos, complexos como alguns pensavam (E19)</li> <li>No momento de elaboração pareceram adequados. Foram utilizados no desenrolar do processo, mas algumas vezes tiveram que ser reformulados de acordo com os feedbacks que entretanto surgiram (E22)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Penso que foram suficientes (E23)</i></li> <li>• <i>São apenas instrumentos de registo facilitadores da observação de aulas. Os documentos oficiais são pouco explícitos, com linguagem pouco clara e repetitivos (E24)</i></li> <li>• <i>Sim foram adequados e suficientes (E25)</i></li> </ul>
	<b>B4.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acho-os demasiado espartilhados e redundantes (E21)</i></li> </ul>
	<b>B4.3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eu não assisti a aulas de ninguém e por isso não sei se os instrumentos foram os suficientes (E7)</i></li> </ul>
<b>B5</b>	<b>B5.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>É como lhe digo, não prejudicaram ninguém porque eu acabei por beneficiar o professor (E19)</i></li> </ul>
	<b>B5.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O entusiasmo e alegria dos colegas foram destruídos e substituídos pela tensão e mal-estar (E1)</i></li> <li>• <i>Conheço bem os colegas e sei que pode haver algum mal-estar, mas espero que não haja (E3)</i></li> <li>• <i>São pequenas coisas que geram mal-estar entre as pessoas (E12)</i></li> <li>• <i>O clima foi de revolta contida e de tensão entre os pares (E14)</i></li> <li>• <i>Fundamentalmente a incompreensão (se calhar legítima) que alguns avaliados revelam (E22)</i></li> </ul>
	<b>B5.3</b>	
	<b>B5.4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O trabalho em conjunto por departamento ou em pequenos grupos dentro do departamento continuou e foi uma ajuda em todo o processo (E1)</i></li> <li>• <i>Notou-se grande colaboração entre os professores, planificamos sempre em conjunto e com articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Nós fazemos um trabalho em conjunto e planificamos sempre, primeiro em reunião com os docentes, depois em reunião de articulação em todos os períodos (E2)</i></li> <li>• <i>O papel entre avaliadores e avaliados tem sido de partilha e de colaboração (E6)</i></li> <li>• <i>O meu propósito foi sempre manter um clima de bem-estar, de cooperação, pelo que houve partilha até de documentos (E8)</i></li> <li>• <i>Aqui trabalhamos em trabalho colaborativo diariamente, fazemos tudo em grupo (E9)</i></li> <li>• <i>No nosso grupo fazemos tudo em conjunto (E10)</i></li> <li>• <i>Os professores já se conheciam e isso ajudou o processo, foi um trabalho de colaboração conjunta (E11)</i></li> <li>• <i>Os professores trabalhavam juntos, faziam planificações, trocavam ideias, materiais nessa reunião (E13)</i></li> <li>• <i>As relações foram normais, de colaboração, como sempre aconteceu (E15)</i></li> <li>• <i>Como o estipulado nas orientações como relator o primeiro ponto foi a calendarização das aulas assistidas, tendendo aos condicionalismos profissionais dos colegas. A apreciação dos relatórios de autoavaliação foi outro momento enriquecedor, pelo envolvimento mostrado pelos mesmos (E25)</i></li> </ul>

<b>DOMÍNIO C – Supervisão Pedagógica e Relatores</b>						
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Item do questionário</b>	<b>N (%)</b>	<b>Entrevistados considerados</b>
<b>Modo(s) de atuação dos relatores</b>	<b>C1</b>	C1.1 - Orientação		<b>Itens 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37</b>	<b>0</b>	
		C1.2 - Acompanhamento	E1, E2, E6, E7, E8, E13, E15, E17, E18, E24, E25, E26		<b>12</b> <b>46,1</b>	6R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RAD
		C1.3 - Controlo			<b>0</b>	
		C1.4 - Formação	E7, E11, E19		<b>3</b> <b>11,5</b>	1R + 1RCD + 1DA
		C1.5 - Amigo crítico			<b>0</b>	
<b>Organização do processo superviso entre avaliador e avaliado</b>	<b>C2</b>	C2.1 – Por iniciativa do avaliado		<b>Itens 27, 28</b>	<b>0</b>	
		C2.2 – Por iniciativa do avaliador			<b>0</b>	
		C2.3 - No decurso do todo o processo	E2, E6, E9, E10, E15, E17		<b>6</b> <b>23,0</b>	4R + 1RCD + 1RCDCCAD
		C2.4 - Somente antes da observação das aulas assistidas	E5, E18		<b>2</b> <b>7,7</b>	2R
<b>O que avaliar?</b>	<b>C3</b>	C3.1 - Vertente profissional, ética e social	E1, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		<b>16</b> <b>61,5</b>	11R + 2RCD + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		C3.2 - Vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26		<b>20</b> <b>76,9</b>	11R + 3RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RAD
		C3.3 - Vertente da participação na escola e relação com a comunidade educativa	E1, E4, E5, E8, E9, E10, E11, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		<b>15</b> <b>57,7</b>	12R + 1RCD + 1DA + 1RASSD
		C3.4 - Vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	E1, E5, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25		<b>15</b> <b>57,7</b>	11R + 1RCD + 1DA 1RASSD + 1RAD
<b>Dificuldades e constrangimentos sentidos pelo relator</b>	<b>C4</b>	C4.1 - Falta de Formação	E2, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E19, E20, E26	<b>Item 34</b>	<b>11</b> <b>42,3</b>	5R + 2RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RASSD + 1RAD
		C4.2 - Avaliar pares/colegas	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17, E18, E21, E23, E24, E25		<b>17</b> <b>65,3</b>	11R + 3RCD + 1DA 1RASSD + 1RAD
<b>Relação entre avaliador e avaliado</b>	<b>C5</b>	C5.1 - Colaborativa	E3, E8, E9, E10, E15, E16, E18, E23, E24, E25	<b>Itens 36</b>	<b>10</b> <b>38,4</b>	9R + 1RASSD
		C5.2 - Conflitual	E7, E11, E21, E24		<b>4</b> <b>15,3</b>	2R + 1RCD + 1DA
		C5.3 - Burocrática/cumprimento da lei	E2, E5, E9, E10		<b>4</b> <b>15,3</b>	3R + 1RCD



Categoria	Subcategorias	Frases ilustrativas
C1	C1.1	
	C1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi um processo de acompanhamento e colaborativo através das reuniões de departamento e imensos momentos informais de contacto (E1)</li> <li>• O acompanhamento da SP se for partilhado poderia ser uma mais-valia para os professores e para os educadores (E2)</li> <li>• Eu considero fundamental a supervisão na avaliação, pois só aí é que há justiça, a partir do momento em que a pessoa acompanha o trabalho do outro para se poder pronunciar sobre ele (E6)</li> <li>• O acompanhamento foi realizado pois as assessorias permitem que ele aconteça (E7)</li> <li>• Sempre nos apoiamos uns aos outros, sempre partilhamos a nossa informação, refletimos também e acompanhamos (E8)</li> <li>• A direção, os coordenadores, a própria comissão fez reuniões com os relatores, depois transmitiram aos grupos disciplinares (E13)</li> <li>• O acompanhamento que tivemos foi diário. Além disso, já trabalhávamos em conjunto e isso ajudou no processo de avaliação (E15)</li> <li>• Reunimos na reunião semanal de grupo e aí partilhávamos os documentos e os instrumentos, preparamos em conjunto as aulas e a matéria (E17)</li> <li>• Tem que haver sempre alguém que faça supervisão ou acompanhamento (E18)</li> <li>• Após a participação na elaboração e «discussão» dos documentos de avaliação, fui nomeada relatora de seis colegas. Estabelecemos diálogo presencial sempre possível, comunicamos via internet sempre que necessário, partilhamos documentos e informações sobre os alunos das turmas a observar, os conteúdos e as opções de estratégias para que os alunos atingissem as competências previstas nos planos de aula, construímos documentos e registos vários de avaliação (E24)</li> <li>• Depois, dentro do possível o apoio aos mesmos, principalmente no concerne àqueles que nunca se tinha “encontrado” nesta situação de “alguém estar dentro da sala de aula a observá-lo (E25)</li> <li>• Agora a disponibilidade para a componente não letiva, para fazer atividades, para ajudar os colegas, toda essa cooperação e tudo inerente à avaliação é claro (E26)</li> </ul>
	C1.3	
	C1.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do ponto de vista formativo a SP é importante (E7)</li> </ul>
	C1.5	
	C2	C2.1
C2.2		
C2.3		<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades não se cingiram apenas à ida às salas quando tinham que ser observadas, pois calhava ir também em outras alturas (E2)</li> <li>• A capacidade do colega é vista no seu dia-a-dia, ao longo do ano e não apenas naquele momento que tenta produzir uma coisa incompleta (E6)</li> <li>• As atividades sempre foram realizadas em conjunto ao longo do ano (E9)</li> <li>• Trabalhamos todos em conjunto ao longo do ano num ambiente tão aberto e tão em colaboração-(E10)</li> <li>• Foi realizado no decurso de todo o processo (E15)</li> <li>• Preparamos com alguma antecedência, desde que não fosse em cima da aula, para sabermos o que íamos observar (E17)</li> </ul>
C2.4		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontramo-nos apenas antes da observação de aulas (E5)</li> <li>• No nosso grupo não há o hábito de ir assistir às aulas dos outros (E18)</li> </ul>
C3	C3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vertente profissional, ética e social é a mais complexa, porque é imponderável (E1)</li> <li>• A vertente profissional, ética e social também é importantíssima, porque está tudo interligado (E4)</li> <li>• A vertente profissional, ética e social é mais difícil de avaliar por causa das tais evidências todas que não são muito evidentes (E7)</li> <li>• Não consigo dizer qual é a menos importante ou a mais importante, porque tudo engloba o que é ser professor (E8)</li> <li>• As vertentes estão todas interligadas (E9)</li> <li>• Estão todas interligadas (E10)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, qualquer uma delas (E11)</li> <li>• As quatro dimensões estão corretas, mas a vertente profissional, ética e social é a mais difícil de ser avaliada, poderia ser englobada ou numa ou em duas vertentes (E13)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes a ser avaliadas. O facto de trabalharmos em conjunto ajuda-nos a compreender todas estas vertentes nos colegas (E15)</li> <li>• Todas as vertentes são pertinentes (E19)</li> <li>• A vertente profissional, ética e social é importante. Nós estamos a preparar miúdos para viverem numa sociedade com valores (E20)</li> <li>• Todas elas são importantes e estão, de alguma forma, interligadas (E21)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, não há que valorizar uma em detrimento da outra. Um dos aspetos negativos é a carga que se pretende dar à vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E22)</li> <li>• Todas elas são muito importantes e completam o trabalho pedido ao docente (E23)</li> <li>• Esta é a segunda vertente mais importante para mim (E24)</li> <li>• Todas estão integradas, fazendo parte do contexto de aprender/ensinar, sendo, por isso, todas importantes (E25)</li> </ul>

	C3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem é a mais importante sem dúvida (E1)</li> <li>• A vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem acho que é a mais importante, porque os professores devem estar atualizados e devem promover a relação com o ensino dos alunos, que é o essencial (E2)</li> <li>• O desenvolvimento do ensino e aprendizagem é o mais importante (E4)</li> <li>• Acho que a vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem é muito importante, é talvez a mais importante (E7)</li> <li>• Não consigo dizer qual é a menos importante ou a mais importante, porque tudo engloba o que é ser professor (E8)</li> <li>• Apesar de interligadas, a mais importante é a do desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E9)</li> <li>• Eu acho que a mais importante será a do desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E10)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, qualquer uma delas (E11)</li> <li>• Creio que aferir o desenvolvimento do ensino e aprendizagem é o mais importante apesar de difícil avaliação (E12)</li> <li>• A vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem é das fundamentais (E13)</li> <li>• Todas as vertentes parecem-me importantes, mas se calhar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que aí que a ADD se deve centrar (E14)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes a ser avaliadas. O facto de trabalharmos em conjunto ajuda-nos a compreender todas estas vertentes nos colegas (E15)</li> <li>• Penso que o fundamental é estarmos a ensinar, criar condições para que o ensino e a aprendizagem do aluno tenham sucesso. Há professores que investem em outras vertentes e acabam por condicionar esta vertente. Por vezes culpamos os alunos pelos seus desempenhos, desinteresse e uma boa parte disso advém do próprio professor. Este deve fazer uma reflexão sobre aquilo que efetivamente faz e averiguar as causas de insucesso (E19)</li> <li>• A vertente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem deixa-me um pouco insegura, porque eu já nem sei se esta parte tem a ver com aquelas questões, com aquilo que o professor faz para obter os resultados, se é ou não o melhor (E20)</li> <li>• Todas elas são importantes e estão, de alguma forma, interligadas (E21)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, não há que valorizar uma em detrimento da outra. Um dos aspetos negativos é a carga que se pretende dar à vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E22)</li> <li>• No entanto, se tivesse de escolher, seleccionaria a vertente desenvolvimento do ensino e aprendizagem e a participação na escola e relação com a comunidade educativa (E23)</li> <li>• Esta é a vertente mais importante (E24)</li> <li>• Todas estão integradas, fazendo parte do contexto de aprender/ensinar, sendo, por isso, todas importantes, muito embora a vertente “desenvolvimento do ensino aprendizagem tenha um protagonismo mais elevado que as outras (E25)</li> <li>• Eu continuo a dizer, não sei se foi por ser o ponto que me deu mais trabalho e que acho que é mais importante no fim disto tudo, porque às vezes começamos a olhar para a floresta toda mas o importante é a avaliação dos alunos (E26)</li> </ul>
	C3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa eu colocaria em segundo lugar, mas não uma participação esfuziante como se verifica e ostensiva e que em nada contribui para a formação dos alunos (E1)</li> <li>• A vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa é necessário, porque nós não vivemos só disto, temos de viver em comunidade (E4)</li> <li>• Acho que houve um certo excesso na vertente de participação na escola e relação com a comunidade educativa (E5)</li> <li>• Não consigo dizer qual é a menos importante ou a mais importante, porque tudo engloba o que é ser professor (E8)</li> <li>• As vertentes estão todas interligadas (E9)</li> <li>• Acaba por estar tudo um bocadinho interligado( E10)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, qualquer uma delas (E11)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes a ser avaliadas. O facto de trabalharmos em conjunto ajuda-nos a compreender todas estas vertentes nos colegas (E15)</li> <li>• Eu em relação às dimensões acho que todas elas são pertinentes (E19)</li> <li>• A vertente de participação na escola e relação com a comunidade tem a ver com a tal parte social (E20)</li> <li>• Todas elas são importantes e estão, de alguma forma, interligadas (E21)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, não há que valorizar uma em detrimento da outra. Um dos aspetos negativos é a carga que se pretende dar à vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E22)</li> <li>• Todas elas são muito importantes e completam o trabalho pedido ao docente (E23)</li> <li>• Esta seria a vertente que viria no final porque congrega todas as anteriores (E24)</li> <li>• Todas estão integradas, fazendo parte do contexto de aprender/ensinar, sendo, por isso, todas importantes (E25)</li> </ul>
	C3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida é muito importante mas nem sempre aquilo que é mais importante para as pessoas é aquilo que concede créditos de formação e por isso, difícil de avaliar (E1)</li> <li>• A vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida poderia estar integrada na vertente profissional, ética e social, porque a vertente profissional pressupõe a formação contínua (E5)</li> <li>• Não consigo dizer qual é a menos importante ou a mais importante, porque tudo engloba o que é ser professor (E8)</li> <li>• Muito embora a vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida tem a ver com o facto de eu procurar ser ou não boa profissional e investir na minha formação, melhorando o relacionamento na escola (E9, E10)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, qualquer uma delas (E11)</li> <li>• Também acho o mais importante o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, mas difícil de avaliar (E12)</li> <li>• A vertente de desenvolvimento e formação profissional é importante está associada com as restantes (E13)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes a ser avaliadas. O facto de trabalharmos em conjunto ajuda-nos a compreender todas estas vertentes nos colegas (E15)</li> <li>• É difícil avaliar a formação profissional ao longo da vida. Há parâmetros que são difíceis de avaliar. Com os colegas que trabalhamos há muito tempo é mais fácil (E17)</li> <li>• E esta do desenvolvimento tem a ver com a experiência de cada um (E20)</li> <li>• Todas elas são importantes e estão, de alguma forma, interligadas (E21)</li> <li>• Todas as vertentes são importantes, não há que valorizar uma em detrimento da outra. Um dos aspetos negativos é a carga que se pretende dar à vertente de desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E22)</li> <li>• Esta vertente estaria ao mesmo nível da vertente profissional, ética e social (E24)</li> <li>• Todas estão integradas, fazendo parte do contexto de aprender/ensinar, sendo, por isso, todas importantes (E25)</li> </ul>
C4	C4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que não tenho preparação para avaliar. Tivemos umas formaçõeszitas que eu acho que não ajudaram muito (E2)</li> <li>• Não temos formação para avaliar os colegas e esse é o problema da avaliação (E7)</li> <li>• Há sempre dúvidas que nem a própria equipa de avaliação consegue responder, não tive formação mas também não tive problemas (E8)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eu fiz a formação para avaliadores, mas foram muito poucas horas (E9)</i></li> <li>• <i>Fiz a formação para avaliadores, mas foram poucas horas (E10)</i></li> <li>• <i>Nós não tínhamos professores com formação e optamos por professores com mestrado, doutorados. Esse foi o nosso critério, o da formação (E11)</i></li> <li>• <i>Eu tive a possibilidade de fazer a formação e depois repliquei-a e isso foi uma mais-valia no meu percurso profissional (E13)</i></li> <li>• <i>A formação que me foi dada foi muito burocrática, ao nível apenas do preenchimento dos instrumentos e nada das práticas de supervisão (E14)</i></li> <li>• <i>Penso que falta uma preparação prévia de quem vai observar a aula. Senti falta de uma melhor especificação daquilo que se pretendia em alguns parâmetros, porque não queria ser injusta (E19)</i></li> <li>• <i>Não tive qualquer formação para avaliar, não sei bem o que era para avaliar (E20)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas é sempre complicada e muito mais pelos relatores não terem formação específica para (E26)</i></li> </ul>
	C4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A avaliação dos pares/colegas trás aspetos negativos porque é um constrangimento (E1)</i></li> <li>• <i>Esta foi a parte que eu não gostei... ter que avaliar os pares... mas as minhas colegas todas dizem que preferem que seja eu a avaliar do que uma pessoa desconhecida ou de fora (E2)</i></li> <li>• <i>A avaliação dos colegas é muito complicado e não é fácil, porque somos colegas e porque não queremos prejudicar ninguém (E4)</i></li> <li>• <i>Não concordo com a avaliação entre pares (E7)</i></li> <li>• <i>Tentei sempre separar as coisas, nunca tive nenhum atrito mas é muito constrangedor avaliar os colegas (E8)</i></li> <li>• <i>Há sempre constrangimentos, há quotas para cumprir e não podemos ultrapassá-las (E9)</i></li> <li>• <i>Houve alguns constrangimentos (E10)</i></li> <li>• <i>Houve alguns constrangimentos e tive que os resolver com a assistência das aulas. Os colegas não se sentiam bem a avaliar os colegas com o mesmo nível (E11)</i></li> <li>• <i>Eu acho que o problema no fundo acabou por ser a avaliação entre pares, porque as pessoas não se sentem bem para serem avaliados pelos pares da mesma escola (E13)</i></li> <li>• <i>Não tive problemas em separar as águas, elas estavam já separadas por si só (E15)</i></li> <li>• <i>Para mim o maior constrangimento foi ter que avaliar os pares (E16)</i></li> <li>• <i>Ninguém aceitou muito bem este modelo de avaliação. Houve sempre um pé atrás pelo desconforto de ter que avaliar colegas. Eu senti desconforto em ter que avaliar os meus pares (E17)</i></li> <li>• <i>Comigo não tem problema, pão pão, queijo queijo, amigos amigos, negócios à parte (E18)</i></li> <li>• <i>O mais constrangedor foi observar as aulas dos colegas (E21)</i></li> <li>• <i>Ter de avaliar um colega é algo de muito complicado para mim. Avaliar um professor com base em duas aulas pode ser muito redutor e injusto (É claro que não estou a esquecer que esta não é a única dimensão observada e avaliada) (E23)</i></li> <li>• <i>Houve alguma dificuldade em conseguir que alguns colegas se consciencializem das suas limitações e dos aspetos menos positivos das suas práticas letivas (E24)</i></li> <li>• <i>O aspeto inibidor quanto à observação de aulas foi a avaliação dos pares (E25)</i></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Os colegas são mais cooperantes, entregavam-me sempre o plano da aula e todos os materiais que iriam ser utilizados em aula (E3)</i></li> <li>• <i>As evidências são tão evidentes aqui, porque trabalhamos cooperativamente (E8)</i></li> <li>• <i>A relação entre avaliador e avaliado sempre foi de colaboração, já conhecemos o trabalho dos colegas e não era preciso irmos assistir às aulas deles (E9)</i></li> <li>• <i>No nosso grupo foi tudo muito facilitado, nós aprendemos, no ano passado foi ótimo porque aprendemos a escolher as actividades, a planificar em conjunto, a implementá-las (E10).</i></li> <li>• <i>Eu já assistia a muitas aulas, não foram apenas as duas previstas. Os nossos trabalhos sempre foram de proximidade e de colaboração (E15)</i></li> <li>• <i>Tivemos um trabalho colaborativo, fomos trabalhando em conjunto (E16)</i></li> <li>• <i>A relação entre avaliador e avaliado foi uma relação normal, sem conflitos (E18)</i></li> <li>• <i>Acho que, havendo bom entendimento entre as partes, se se procurar retirar algum proveito do trabalho desenvolvido e se não se encarar a proposta de classificação a atribuir como a única coisa que interessa, a coisa fica mais fácil. No meu caso, penso que foi boa. Mas é claro que ainda não sei o que os colegas avaliados vão pensar quando tomarem conhecimento da minha proposta de avaliação (E23)</i></li> <li>• <i>Uma relação de partilha, de respeito mútuo (E24)</i></li> <li>• <i>Fora do contexto de observação, normalíssima, de colaboração e ajuda (E25)</i></li> </ul>
C5	C5.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Houve alguns conflitos que acabaram por se diluir (E11)</i></li> <li>• <i>Eu tive um problema com uma colega que me telefonou a perguntar porque é que eu lhe dei aquela nota. Disse-lhe que não havia quotas para toda a gente e que não somos todos iguais e acabou por não pedir a entrevista. Ficou por ali (E16)</i></li> <li>• <i>Com conflitos e constrangimentos, como é normal (E21)</i></li> <li>• <i>Uma relação um pouco crispada pela situação da avaliação (E24)</i></li> </ul>
	C5.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A relação entre avaliador e avaliado foi de caráter burocrático e de cumprimento da lei, pois eles têm consciência de que eu estou a avaliar, mas também sabem que eu não concordo muito com aquilo que estou a fazer, pois não acho que esta avaliação seja benéfica, pelo contrário (E2)</i></li> <li>• <i>Foi um procedimento de cumprimento do calendário apenas (E5)</i></li> <li>• <i>A tensão entre os avaliadores e avaliados surge na sequência das quotas e depois vai ser difícil conviver com os colegas (E7)</i></li> <li>• <i>Foi só uma carga de trabalhos para fazer o calendário (E9)</i></li> <li>• <i>Não há carga horária suficiente para as tarefas serem completadas sistematicamente (E10)</i></li> </ul>
	C5.3	

<b>DOMÍNIO D – Observação de aulas na ADD</b>							
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Item do questionário</b>	<b>N (%)</b>	<b>Entrevistados Considerados</b>	
<b>Importância da observação de aulas</b>	<b>D1</b>	D1.1 - Importante	E2, E6, E9, E10, E11, E16, E18, E26		<b>8</b> <b>30.8</b>	4R + 1RCD + 1RCDCCAD + 1DA + 1RASSD	
		D1.2 - Sem importância	E5, E7, E15, E17, E19, E22		<b>6</b> <b>23.0</b>	5R + 1RCD	
<b>Processo e modos de observação (preparação de aulas, atuação do supervisor e apreciação)</b>	<b>D2</b>	D2.1 - Preparadas apenas pelo avaliado	E2, E4, E5, E12, E21, E25	<b>Item 47</b>	<b>6</b> <b>23.0</b>	4R + 1RCD + 1RCDCCAD	
		D2.2 - Preparadas em conjunto -avaliado e avaliador	E3, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26		<b>17</b> <b>65.3</b>	11R + 1RCD + 2RCDCCAD + 2RASSD + 1RAD	
		D2.3 – Aulas pedidas pelo avaliado	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E14, E15, E18, E26		<b>13</b> <b>50.0</b>	7R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1RASSD	
	<b>D3</b>	D3.1 - Passivo	E3, E4, E5, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E25, E26	<b>Item 50</b>	<b>16</b> <b>61.5</b>	11R + 2RCDCCAD + 2RASSD + 1RAD	
		D3.2 - Ativo	E2, E6, E8, E9, E10, E16, E18, E24		<b>8</b> <b>30.8</b>	6R + 1RCD + 1RCDCCAD	
	<b>D4</b>	D4.1 - Sugestões de melhoria	E2, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E15, E16, E17, E19, E23, E26	<b>Item 39, 40</b>	<b>13</b> <b>50.0</b>	7R + 1RCD + 2RCDCCAD + 2RASSD + 1RAD	
		D4.2 - Indicação de aspetos negativos	E4, E5		<b>2</b> <b>7.7</b>	2R	
		D4.3 - Ausência de apreciação	E20		<b>1</b> <b>3.8</b>	1R	
		D4.4 - Reflexão sobre as práticas entre avaliador e avaliado	E2, E3, E5, E6, E13, E16, E18, E20, E25, E26		<b>10</b> <b>38.4</b>	6R + 1RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RDA	
	<b>Influência da observação de aulas na prática pedagógica</b>	<b>D5</b>	D5.1 - Aferição da qualidade da componente científico-pedagógica	E3, E6	<b>Item 38, 41, 42, 45, 48, 49</b>	<b>2</b> <b>7.7</b>	1R + 1RCDCCAD
			D5.2 - Condicionamento do modo de atuação dos professores apenas nos dias de observação	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26		<b>25</b> <b>96.1</b>	16R + 3RCD + 3RCDCCAD + 2RASSD + 1RDA
			D5.3 - Sem influência nas práticas futuras	E1, E5, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E20		<b>9</b> <b>34.6</b>	6R + 1RCD + 2RCDCCAD
<b>Interações entre avaliador e avaliado</b>	<b>D6</b>	D6.1 - Momento de tensão e mal-estar	E1, E2, E4, E5, E7, E12, E13, E16, E17, E19, E21, E25, E26	<b>Itens 43, 44, 46</b>	<b>13</b> <b>50.0</b>	7R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RDA	
		D6.2 - Clima colaborativo	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E19, E22, E23, E24, E26		<b>17</b> <b>65.3</b>	9R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA	

Categoria	Subcategorias	Frases ilustrativas
D1	D1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Creio que o processo de observação de aulas foi muito interessante, gostei da experiência, conhecer novas realidades que não fazia sequer ideia, fazem-se sempre coisas giras e diferentes (E2)</i></li> <li>• <i>Acho importante porque nós temos o bom senso para fazer, onde eu faço, apoio e sou relator (E6)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas é importante mas não apenas duas aulas (E9)</i></li> <li>• <i>Eu entrava era como se fosse assessora, eu participava nas aulas, eu contribuía para as aulas( E10)</i></li> <li>• <i>Acho que é importante, mas não é o essencial do processo de supervisão e muito menos por alguém interno (E11)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas se for perspctivada numa vertente formativa, concordo. Avaliativa não (E16)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a observação de aulas embora que por um paguem os outros. Concordo que em todas as profissões há colegas baldas e até incompetentes (E18)</i></li> <li>• <i>Sem dúvida, para mim a observação de aulas acho que é a categoria, ou dentro de todos os parâmetros de avaliação aquele que é o mais importante para o ensino-aprendizagem dos alunos, não tenho a menor dúvida. Apesar de tudo isto se refletir nos professores, mas eu vejo mais vantagem para o ensino em si e para o bom funcionamento (E26)</i></li> </ul>
	D1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que eu noto é que os colegas sobrevalorizam a questão da observação das aulas em contexto da ADD (E5)</i></li> <li>• <i>É um preceito legal que tem que ser para aqueles que precisam de progredir (E7)</i></li> <li>• <i>Não acredito que sejam duas aulas assistidas que nos permite fazer a avaliação dos colegas. Quando trabalhamos perto sabemos bem o trabalho dos colegas e as aulas assistidas em nada acrescentam, não sou a favor das aulas assistidas nestes moldes (E15)</i></li> <li>• <i>Não reconheço importância de duas aulas de observação (E17)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas não contribui de modo algum para o desenvolvimento do professor (E19)</i></li> <li>• <i>Acréscena muito pouco a observação de aulas (E22)</i></li> </ul>
D2	D2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A preparação era feita pelo avaliado, elas mostravam-me antes o que iam fazer, outras não (E2)</i></li> <li>• <i>Eu só vi o plano quando as colegas mo entregaram, porque elas fizeram-no sozinhas, não pediram nenhuma sugestão (E4)</i></li> <li>• <i>Os professores apresentaram o seu plano de aula e eu não participei no mesmo (E5)</i></li> <li>• <i>As aulas foram planificadas pelos professores e depois nós verificávamos (E12)</i></li> <li>• <i>As aulas foram preparadas individualmente (E21)</i></li> <li>• <i>No meu caso não houve qualquer solicitação nesse sentido a não ser qualquer dúvida quanto ao calendário e/ou aspetos a focar no relatório de autoavaliação (E25)</i></li> </ul>
	D2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As aulas foram preparadas em conjunto, quando nos chegou o pedido dos colegas para assistir às aulas eu enviei vários formulários não só os oficiais, que me ajudaram depois na preparação científico-pedagógica a avaliar (E3)</i></li> <li>• <i>Eu conversava com elas em momentos informais e a falar sobre a planificação das aulas (E6)</i></li> <li>• <i>Foram preparadas em conjunto, antes da aula assistida (E7)</i></li> <li>• <i>Nós já fazemos o trabalho colaborativo, mesmo na sala de aula. Nós conversamos muito, porque nós temos aqui o trabalho dos grupos que se reúnem para planificarem qualquer atividade que diga respeito à disciplina (E8)</i></li> <li>• <i>As atividades foram sempre preparadas em conjunto (E9)</i></li> <li>• <i>Aprendemos a escolher as atividades, a planificar e a implementá-las em conjunto (E10)</i></li> <li>• <i>As planificações foram entregues com antecedência, fizemos uma reunião para discutir e ajustar o que fosse preciso (E13)</i></li> <li>• <i>Os planos de aula foram entregues pelo avaliado e depois houve uma conversa prévia (E14)</i></li> <li>• <i>Como sempre trabalhamos em conjunto à procura de novos materiais, a planificação das aulas foi realizada em conjunto, tivemos também as reuniões de planificação (E15)</i></li> <li>• <i>Planificamos em conjunto, preparamos as aulas em conjunto e portanto, conheciamo-nos (E18)</i></li> <li>• <i>Disponibilizei-me para fornecer todo o material, pois o importante era adequar a estratégia aos alunos, para que eles pudessem aprender (E19)</i></li> <li>• <i>Foi preparado em conjunto, pois são um par. Planificamos para o ano todo e depois vamos vendo em que matéria estávamos, se precisamos de trocar material, etc. (E20)</i></li> <li>• <i>As aulas foram preparadas em conjunto (E22)</i></li> <li>• <i>No grupo disciplinar foram apresentados e discutidos documentos que iriam ser usados no processo (E23)</i></li> <li>• <i>Sim, trabalhamos em conjunto o ano de escolaridade em que os colegas foram observados, trocamos impressões, partilhamos experiências sempre que nos encontramos mais disponíveis ou em atividades não letivas (E24)</i></li> <li>• <i>Não foram preparadas em conjunto (E25)</i></li> <li>• <i>Eles nisso também cooperaram bastante, e também percebiam que era muita gente para só um avaliar. Enviam-me antes via e-mail o plano da aula. Quando era no dia da avaliação antes um bocadinho da aula reuniamos sobre o que se ia passar e depois da avaliação da aula, do término da aula voltamos a fazer uma pequena reunião (E26)</i></li> </ul>
	D2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nenhum destes relatores pediu aulas assistidas (E1)</i></li> <li>• <i>De 20 colegas, 18 pediram a observação de aulas (E2)</i></li> <li>• <i>A observação das aulas foi pedida porque quiseram ou porque estavam naquele escalão que era obrigatório (E4)</i></li> <li>• <i>Um pediu aulas assistidas e o outro não (E5)</i></li> <li>• <i>Todos os colegas pediram, menos duas (E6)</i></li> <li>• <i>Eu pedi aulas assistidas porque queria mudar de escalão (E8)</i></li> <li>• <i>Há quem peça a assistência de aulas e quem não peça (E9)</i></li> <li>• <i>A observação das aulas foi pedida porque quiseram ou porque estavam no escalãoem que era obrigatório ( E10)</i></li> <li>• <i>Só foram avaliados no ano passados os professores contratados e, pessoas que eram radicalmente contra a avaliação foram, este ano, os primeiros a pedir aulas assistidas (E12)</i></li> <li>• <i>Foram 9 avaliado e só um não pediu aulas assistidas (E14)</i></li> <li>• <i>Tinha três colegas para avaliar que me pediram (E15)</i></li> <li>• <i>Quatro do quadro e dois contratados foram os que avaliei. Pediram aulas assistidas dois do quadro e dois contratados (E18)</i></li> <li>• <i>Assisti a 24 aulas que foram pedidas, na maioria (E26)</i></li> </ul>

D3	D3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A participação era muito pontual, muito residual. Só se houvesse necessidade de quebrar um pouco o gelo e eu ia fazendo os meus registos (E3)</li> <li>• Mesmo durante a aula eu não intervim (E4)</li> <li>• A minha atitude foi de observador, não participei porque senti que não o deveria fazer (E5)</li> <li>• Fiz de conta que era um aluno, eu nunca tentei intervir, durante a aula nunca intervim (E12)</li> <li>• Limitei-me a estar cá atrás e a registar o que ia observando a lápis (E13)</li> <li>• Tive uma atitude discreta, tentei passar despercebido, não fazia o registo dentro da aula para não dar a ideia de estar a inspecionar (E14)</li> <li>• Eu fiz um bocadinho de tudo, tomei notas, registei, mas no EE faz sentido que seja assim. Mas tive uma postura mais formal nas aulas observadas, observei a colega e o aluno também (E15)</li> <li>• A primeira vez senti-me mal, primeiro por causa dos miúdos, não sabia bem onde me sentar, pois não tínhamos nada combinado (E16)</li> <li>• Fiquei no fundo da sala, precisamente por causa dos alunos não estarem a olhar para mim... não interferia, se me faziam alguma pergunta, aí sim, já interferia, mas nada de interferir na aula (E17)</li> <li>• Cheguei à sala e coloquei-me ao fundo, não intervim, numa situação detetei duas ou três coisitas, mas não interfeiri (E19)</li> <li>• Fui muito discreta, fiquei num canto e tentei passar despercebida (E20)</li> <li>• De forma discreta, registei alguns tópicos acerca do andamento da aula, e centrei-me, particularmente, no discurso do professor (E21)</li> <li>• Ocupei um espaço na sala pouco notório. Atenta, colaboradora, despercebida, ia registando em documento próprio de forma a não criar pressão no avaliado (E22)</li> <li>• Procurei tornar-me «invisível» aos olhos do docente e da turma, observar o trabalho de ambas as partes e proceder ao preenchimento da ficha de observação (E23)</li> <li>• Muito simplesmente, mantive-me quietinho num lugar estratégico, não antes de, inicialmente, fazer uma breve apresentação do meu papel num “âmbito da disciplina de matemática como mais uma atividade potenciadora de melhorias didático-pedagógicas e de partilha entre os docentes” (E25)</li> <li>• Estava só a observar, nunca intervim, nunca... também acho que não é essa a função de um relator, intervir durante a observação de uma aula (E26)</li> </ul>
	D3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu participava na aula como se fosse um menino (E2)</li> <li>• Via no que era possível participar para não ser uma coisa muito formal, diferente do costume. Mas nem sempre consegui isso, pois houve aulas tão diferentes que não consegui intervir (E6)</li> <li>• Eu sentei-me no meio dos alunos, estive ali sentado a assistir como se fosse um aluno, até toquei flauta quando o professor tocou e participei em algumas atividades (E8)</li> <li>• Eu fiz intervenções, participei e movimenteimei-me na sala, é humanamente impossível não intervir (E9)</li> <li>• Eu fiz intervenções, participei e movimenteimei-me na sala, é humanamente impossível não intervir (E10)</li> <li>• Depois os professores dinamizaram as aulas e se eu tivesse que intervir, intervinha, participando na aula, porque até normalmente é assim (E16)</li> <li>• Tive momentos em que intervim mais para complementar o colega e fazia perguntas aos alunos. Punha-os a participar, para eles também era quebrar o gelo de estar ali um fiscal (E18)</li> <li>• Participei nas atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (E24)</li> </ul>
D4	D4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dava sempre sugestões de melhoria... se fosse eu, fazia assim... (E2)</li> <li>• Dei sempre sugestões de melhoria, falamos sempre da situação, mesmo nos momentos informais, conversávamos, dávamos feedback sobre o que se passou (E6)</li> <li>• O professor deu-me o plano no dia anterior, não tive muita disponibilidade para conversar com ele, mas depois dei-lhe algumas sugestões, claro (E8)</li> <li>• As sugestões de melhoria são sempre dadas, aprendemos uns com os outros (E9)</li> <li>• Eu digo “podias ter feito melhor, podias ter feito assim e tal” (E10)</li> <li>• Eram dadas sugestões nisto ou naquilo, de melhoria (E12)</li> <li>• No sentido de verificar se correu bem se não correu, o que é que está e o que se poderia alterar aqui e ali (E13)</li> <li>• Deve permitir dar indicações de melhoria, assinalar os pontos que podem ser melhorados (E15)</li> <li>• Fui preenchendo a ficha a lápis, depois no final da aula mostrava os meus apontamentos, os pontos fracos e os menos fracos (E16)</li> <li>• No final da aula conversávamos um bocadinho sobre o que tinha acontecido (E17)</li> <li>• Dei sugestões, apresentei material, dei material e sempre prestei o auxílio, não sei se depois foi reconhecido, mas tive essa preocupação (E19)</li> <li>• No final, procurei ouvir o docente sobre o trabalho que acabara de desenvolver e dar a minha opinião sobre o que acabara de observar (E23)</li> <li>• Após a aula poderá sim dizer o que está mal e o que está bem, durante aula, porque normalmente quando intervimos é porque alguma coisa está mal, nos nunca intervimos porque alguma coisa está bem, e estar a intervir é mais uma vez, repetindo-me, é tirar autoridade a um professor que é o titular da turma. Eu comunicava aquilo que achava que eram os prós e os contras, o que eu achava que era muito positivo, e aquilo que no meu ponto de vista que achava que não era tão positivo e que podia ser alterado... não, nunca sugeri alterações (E26)</li> </ul>
	D4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Só dei indicação dos aspetos negativos quando houvesse algum pormenor em termos científicos que estivesse errado (E4)</li> <li>• Custa-me um bocado falar dos pontos fracos dos colegas (E5)</li> </ul>
	D4.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não acrescentei nada, porque o que vi foi bom. A colega sabia o que ia ser avaliado, sabia os critérios e portanto, não foi novidade para ela, ela orientou o seu comportamento em função daquilo que deveria ser observado (E20)</li> </ul>
	D4.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No final das aulas falávamos e refletíamos sobre o que tinha decorrido (E2)</li> <li>• Depois das aulas nós falávamos sobre os pontos fortes e fracos da aula, entregava-lhes uma cópia dos meus registos e observações para que eles pudessem preencher uma ficha de autocrítica (E3)</li> <li>• No final da aula falamos sempre um bocadinho, sobre os pontos fortes e fracos da aula, refletimos sobre eles (E5)</li> <li>• Refletimos em conjunto pois aquilo que fizeram, fizeram bem, mas estavam a desviar-se do objetivo que foi estabelecido e portanto tive que falar com as colegas depois numa reunião (E6)</li> <li>• No final da observação, falávamos sobre o que se tinha observado e como tinham corrido as coisas. Fiz um relatório global pequeno da observação com a classificação proposta, dei às colegas e elas assinavam se concordavam (E13)</li> <li>• Preenchia a ficha e depois conversava com os avaliados no fim. Apesar de depois eles terem que me entregar na mesma, a</li> </ul>

		<p><i>reflexão da aula, essa era uma reflexão que fazíamos em conjunto oralmente (E16)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Após a aula, fiz uma reflexão com o professor, aponte os pontos fortes e os pontos fracos (E18)</i></li> <li>• <i>Houve itens que eram difíceis de ser avaliados, porque não se aplicavam ou não foram observados. Nesses itens tive alguma dificuldade, pois não tive formação suficiente para saber o que fazer em relação a eles (E20)</i></li> <li>• <i>Em certa medida, no sentido de um feedback, o mais rápido possível da narrativa/reflexiva criada após a observação de aulas, onde o relator “dava” a conhecer as impressões recolhidas durante a aula assistida (E25)</i></li> <li>• <i>A reflexão deve ser conjunta pois por vezes estamos a observar e quando vemos uma incorreção é preciso atendermos que nós também podemos cometer esse erro sem dar conta. Só que quando estamos mais atentos é que vemos que algumas práticas acontecem connosco (E26)</i></li> </ul>
	<b>D5.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As vertentes são todas importantes, mas em primeiro lugar a competência científico-pedagógica para mim porque é essencial. Se não se tiver conhecimento não se pode ensinar (E3)</i></li> <li>• <i>A avaliação não permitiu aferir a qualidade da componente científico-pedagógica porque foi muito limitativa. Se acompanharmos o dia-a-dia dos professores é diferente, conseguimos seguir os problemas dos professores, da turma, conhecer a turma, e isso é importante (E6)</i></li> </ul>
<b>D5</b>	<b>D5.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As pessoas ficam nervosas, alteradas com as aulas assistidas, fazendo reviver alguns fantasmas do passado...há uma presença diferente que afeta toda a relação pedagógica (E1)</i></li> <li>• <i>Alguns colegas fazem uma atividade muito bonita, com preparação, com fantoches... preparam a aula de forma diferente (E2)</i></li> <li>• <i>Não alteram nada, eles já me conhecem há muito tempo... mas é normal haver aquele choque inicial, aquele nervosismo que há nestas situações, mas é normal (E3)</i></li> <li>• <i>Houve preocupação de preparem aquelas aulas, não sei se foram ou não iguais às outras, mas naquele dia notei que elas tinham as aulas preparadas, bem estruturadas, utilizaram uma linguagem mais correta (E4)</i></li> <li>• <i>Não foi uma aula padrão, o professor prepara-se muito para ela, usa muito material que nós sabemos que não são utilizados todos os dias, ensaia e prepara os alunos (E5)</i></li> <li>• <i>Dá-me ideia que houve muita formalidade, houve aulas diferentes... nestas, a gente já sabe que a pessoa faz o seu melhor (E6)</i></li> <li>• <i>As pessoas são diferentes, porque sabem que está ali alguém a assistir para avaliar. É diferente estar uma pessoa a assistir à aula porque está a avaliar ou porque está ali apenas como colaborante (E7)</i></li> <li>• <i>Eu estou completamente à vontade por ter qualquer pessoa a assistir às minhas aulas, eu não mudei absolutamente nada, estive mais nervoso um bocadinho e preparei a aula mais minuciosamente (E8)</i></li> <li>• <i>Não houve condicionamentos porque como assessora também o fazemos, utilizaram os materiais que diariamente utilizam (E9)</i></li> <li>• <i>Não foi uma aula construída de propósito para o momento (E10)</i></li> <li>• <i>Eu vi de tudo, colegas que fizeram aulas completamente diferentes e outras aulas normais (E12)</i></li> <li>• <i>As colegas não fizeram uma aula fabricada especial, porque têm um trabalho parecido com o meu e nós pedimos simplicidade (E13)</i></li> <li>• <i>Acho que se esmeraram naquelas duas vezes em que tudo estava programado. Condiciona porque os professores sabiam o que ia ser observado e acho que as pessoas tentaram ir ao encontro do que era pedido (E14)</i></li> <li>• <i>Não houve condicionamento na forma de atuação, pois as aulas observadas foram dadas de forma natural como sempre são. Pode haver casos em que se note uma maior preocupação em mostrar mais coisas na aula, muito embora possam ser materiais utilizados em outras aulas (E15)</i></li> <li>• <i>Se calhar foi mais explorada porque depois tínhamos que dividir a aula, gerir o tempo para não haver quebras. As pessoas preocuparam-se, houve preocupação é evidente que a partir do momento em que qualquer pessoa sabe que vai ser avaliada, está preocupada em fazer o seu melhor (E16)</i></li> <li>• <i>Em alguns casos, os colegas estavam nervosos e isso notou-se. Houve um esforço para se fazer uma coisa diferente e isso corre-se sempre um risco (E17)</i></li> <li>• <i>Outra das coisas que não achei é que por vezes os recursos, os materiais não são os melhores. Os professores não estão muito motivados para dar aulas com as novas tecnologias. As aulas foram alteradas em relação ao habitual. Quando assisti a primeira vez, era um teatro, o professor não tinha feito sequer a pergunta e os alunos já estavam a responder, já sabiam tudo de cor (E18)</i></li> <li>• <i>Houve situações em que eu pessoalmente discordei, mas não me senti à vontade para dizer que não era a estratégia mais adequada, porque há pessoas mais velhas do que eu e não senti à vontade (E19)</i></li> <li>• <i>Todos ficam condicionados por estar mais alguém na sala. A colega puxou um pouco mais, mas nos dias normais, ela também o faz, por isso a diferença não foi grande. Ela apresentou as aulas, como eu as faria (E20)</i></li> <li>• <i>As aulas supervisionadas são preparadas de forma mais sofisticada, o que não significa que não sejam produtivas (E21)</i></li> <li>• <i>Pelo menos aparentemente os docentes avaliados prepararam as aulas de outro modo (E22)</i></li> <li>• <i>Tratando-se de aulas observadas com o objetivo de serem avaliadas por alguém, o avaliado sente necessidade de exibir um trabalho que poderá ser mais «requintado». Ou seja, se convidou alguém, pela primeira vez, para almoçar em minha casa, seguramente vou procurar receber bem, agradar o mais possível e fugir um pouco à rotina (E23)</i></li> <li>• <i>Não houve qualquer influência uma vez que nenhuma das minhas avaliadas alterou a sua prática pedagógica pelo facto de estar a ter aulas observadas (E24)</i></li> <li>• <i>Todos os colegas se preocuparam em ser criativos, minuciosos, com uma forte colaboração por parte dos alunos. Não quer dizer que nas outras aulas também não o sejam, mas é assim... para mim foi um momento forte de aprendizagens e todos gostaram e apreciaram a partilha feita com a minha narrativa/reflexão apresentada, logo que possível sobre este momento.... Sim, acho que houve uma preocupação de aprimoramento em quase todas as dimensões em jogo, desde a “vertente profissional e ética” até à “participação na escola e relação com a comunidade”, uma vez que “sentiam que andava um colega a acompanhá-los neste sentido (E25)</i></li> <li>• <i>As pessoas saberem quando vão ser observadas, acho que é um ponto negativo da legislação, que isso não devia acontecer. O professor em si, é claro que não se nota, mas acaba sempre por estar a ser avaliado e nós quer queiramos quer não quando estamos a ser avaliados temos um comportamento, quando não estamos temos outro (E26)</i></li> </ul>

	D5.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A supervisão não pode cingir-se à observação de dois dias de aulas, pois não é o suficiente (E1)</li> <li>• Eu não vou ter mais feedback se os colegas vão ou não considerar as minhas sugestões. Por isso acho que não há influência nas práticas futuras dos professores, é apenas uma falsidade, uma coisa forçada e não natural, sem qualquer impacte (E5)</li> <li>• Vemos fazer coisas que não sabemos que fazíamos assim e se as pessoas vão continuar a fazer (E12)</li> <li>• Não acho que vai mudar muito a maneira de cada um. Quem é profissional já era e vai continuar a sê-lo. Portanto, desta forma não me parece que a observação das aulas vá alterar muita coisa (E14)</li> <li>• Pelo facto de se assistir uma aula não se descobrem coisas novas. O que é importante é a partilha e a troca de experiências. Isso é que pode permitir a influências nas práticas futuras (E15)</li> <li>• Tenho dúvidas em que a observação de aulas possa conduzir a um processo de desenvolvimento profissional (E16)</li> <li>• Acho que é uma questão de cultura avaliativa. Começamos realmente com estes dois momentos que aquilo que a avaliação pretende. Pode ser que a partir daqui se comece um processo de troca de hábitos, de partilha, que seria interessante, daria muito a ganhar aos docentes, seria um enriquecimento para os alunos e também para o ensino e aprendizagem (E18)</li> <li>• Na segunda aula as coisas mantiveram-se porque foram relativamente próximas, mas não houve alteração da conduta nem das estratégias. Penso que em dois casos que terá havido um maior cuidado na preparação das aulas, mas não sei se isso se vai refletir no desenvolvimento de práticas futuras (E19)</li> <li>• Há coisas pontuais que podem ser melhoradas e a observação de aulas permite isso no futuro, mas não a prática. Isso não acredito. Um professor que esteja quase a reformar-se, porque razão se preocuparia em mudar a sua prática? A mudança de atitude pode ocorrer apenas na sala de aula observada (E20)</li> </ul>
	D6.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geram-se situações muito estranhas... de desconforto até para mim (E1)</li> <li>• As colegas ficam muito nervosas, apesar de tudo (E2)</li> <li>• A avaliação cria sempre mau ambiente e se não for favorável o parecer, ainda pior, eu sinto-me sempre como um elemento a mais (E4)</li> <li>• Há uma maior carga psicológica quando sentimos o peso da avaliação, das aulas assistidas. Acho que transpareceu uma carga emocional muito grande que não considero positiva (E5)</li> <li>• Eu vejo as pessoas aflitas e preocupadas, andam mais tensas, mais nervosas e preocupam-se porque estão a avaliar os colegas também (E7)</li> <li>• Tudo foi alterado em termos de relacionamento por causa das quotas. Colegas reagiram emocionalmente à situação (E12)</li> <li>• É capaz de ter havido pequenos conflitos, mas isso já nos ultrapassa porque às vezes é entre duas pessoas, porque o relator e o professor dão-se bem ou não se dão, a perceção que o professor tem do trabalho às vezes não é a mais correta (E13)</li> <li>• Com a colega lá de cima como eu não a conhecia, tive mais atenção e tive a preencher a ficha e reparei que ela quase não olhou para mim, se calhar porque estava a ficar constrangida. Na segunda vez que fui assistir à aula dela nem sequer tirei a ficha da pasta, não preenchi nada e foi muito melhor (E16)</li> <li>• O momento de mal-estar existiu no desconforto mútuo de avaliadores e avaliados, por um lado por estar a avaliar e por outro, pelos colegas estarem a ser avaliados (E17)</li> <li>• Senti-me muito mal por estar a chamar a atenção, pois são colegas e isso é constrangedor. Eu vi que as pessoas andavam um bocadinho atrapalhadas (E19)</li> <li>• Não encontro aspetos positivos. Os negativos prendem-se com os constrangimentos que provocam em ambas as partes (E21)</li> <li>• Aspetos negativos: algum nervosismo inicial (E25)</li> <li>• Quando se trata de observar nós podemos observar para um quadro e cada um vê à sua maneira, há sempre aquele cunho pessoal que por muito quer queiramos quer não é o nosso (E26)</li> </ul>
D6	D6.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes o trabalho colaborativo foi afetado pela avaliação, no entanto, houve convívio entre os colegas, conversamos, há contacto efetivo embora que informal (E1)</li> <li>• Na reunião de docentes creio que seria necessário haver mais partilha e ser possível partilhar o que eu vi nas aulas, acho que isso era importante (E2)</li> <li>• Houve sempre aquela comunicação, feedback diário, sem constrangimentos (E3)</li> <li>• Nas aulas observadas aprende-se sempre, cada um tem o seu método, a sua maneira de estar e de se dirigir aos alunos (E4)</li> <li>• Eu aprendi muito a ver as aulas dos colegas, as suas abordagens e por isso é importante vermos a experiência do colega que faz a mesma coisa e partilhar isso (E6)</li> <li>• Eu sempre me disponibilizei enquanto pessoa com mais experiência, ajudei-os como delegado de disciplina e como colega (E8)</li> <li>• Sim, sim a própria articulação dentro dos ciclos (E9)</li> <li>• Acho que correu muito bem, porque os professores podem ter o azar das coisas não correrem bem naquele momento, mas acho que o trabalho colaborativo permite que tenhamos essa noção (E10)</li> <li>• A partilha foi sempre preocupação e por isso a colaboração também, para que tudo corresse bem (E12)</li> <li>• O clima foi natural e colaborativo. Nem parecia que estava a haver avaliação (E13)</li> <li>• Não houve conflitos com nenhum avaliador nem com avaliados. No nosso departamento foi tudo perfeitamente pacífico e colaborativo (E14)</li> <li>• Quando se vai avaliar, vai-se avaliar não como amigo, mas como trabalhador e por isso estamos a avaliar o trabalho e não a pessoa (E15)</li> <li>• Quando souberam que eu ia ser relatora, naturalmente de início as pessoas sentem-se um bocadinho constrangidas, mas eu procurei colocar os professores à vontade, eu tenho muito material que disponibilizei, fizemos reuniões prévias, conversamos sobre o que iriam fazer, sem grandes stresses. Fui apresentando sugestões e procurei não criar conflitos, eu queria que as coisas corresse bem para não haver chatices (E19)</li> <li>• Os aspetos positivos têm sempre a ver como a forma como o avaliado percebe a avaliação e a carga que ela contém, isto é, depende muito daquilo que é feito de trabalho colaborativo entre avaliador e avaliado (E22)</li> <li>• Sempre que solicitada ajuda... Procurei estar atento ao trabalho que o professor desenvolveu para além do seu serviço letivo. No entanto, como passo muito tempo no gabinete da Direção, sinto que estive e estou algo afastado no que respeita ao contacto / convívio diário com os meus colegas de grupo e colegas avaliados (E23)</li> <li>• Seriam de manter a partilha e troca de materiais, documentos e experiências, retirando-lhe apenas o carácter avaliativo obrigatório (E24)</li> <li>• Falando concretamente do grupo de que eu fui relator, não foi preciso eu chegar à avaliação para nós cumprirmos esses pré-requisitos todos seja de partilha, de cooperação, de entendimento, de bom relacionamento, tudo isso já existia... sempre uma relação de colaboração, de bom entendimento e todos os aspetos dentro da avaliação acho que foram positivos, tanto para mim como para eles (E26)</li> </ul>



DOMÍNIO E – Perspetivas sobre um novo modelo de ADD					N (%)	Entrevistadores Considerados
Categoria	Código	Subcategorias	Entrevistas	Item do questionário		
Importância de um sistema de avaliação	E1	E1.1 - Importante	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26	Item 64	23 88.4	6R + 1RCD + 1RCDCCAD
		E1.2 – Sem importância	E21		1 3.8	1R
Dimensões do processo avaliativo e superviso	E2	E2.1 - Componente científico-pedagógica	E11, E17, E22, E25, E26,	Itens 51, 52, 53, 54, 55, 57	5 19.2	3R + 1DA + 1RASSD
		E2.2 - Todas as atividades do docente no agrupamento	E8, E9, E10, E14, E19, E20,		6 23.0	5R + 1RCDCCAD
		E2.3 – A observação de aulas	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E13, E15, E18, E19, E21, E23, E24		15 57.7	9R + 3RCD + 1RCDCCAD + 1RASSD + 1RDA
Finalidades do processo superviso	E3	E3.1 - Acompanhamento	E1, E5, E8, E9, E10, E11, E20	Itens 56, 58	7 26.9	5R + 1RCD + 1DA
		E3.2 - Formação	E1, E3, E6, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E21, E22, E24, E25, E26		16 61.5	11R + 1RCD + 2RCDCCAD + 1RASSD + 1RAD
		E3.3 - Controlo			0	
		E3.4 - Inspeção			0	
Quem deve realizar a avaliação e supervisão pedagógica	E4	E4.1 - Colegas docentes do mesmo grupo (Pares)	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E11, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E23, E24, E25, E26	Itens 59, 60, 61, 62, 65	18 69.2	10R + 2RCD + 2RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA
		E4.2 - Diretor	E5		1 3.8	1R
		E4.3 - Inspeção	E5, E9, E10		3 11.5	3R
		E4.4 - Agentes Externos à escola	E1, E3, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20		15 57.7	9R + 2RCD + 1DA + 2RCDCCAD + 1RDA
		E4.5 - Docentes com formação em supervisão			0	
		E4.6 - Pais e Enc. De Educação			0	
Momentos da supervisão pedagógica	E5	E5.1 - Ao longo do ano	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E23, E26	Itens 64, 66	17 65.3	8R + 2RCD + 3RCDCCAD + 1DA + 2RASSD + 1RDA
		E5.2 - Momentos designados	E2, E5, E8, E18, E26		5 19.2	3R + 1RCD + 1RASSD
		E5.3 - Apenas em sala de aula			0	
Papel dos pares	E6	E6.1 - Ajuda	E23, E24	Itens 63	2 7.7	1R + 1RASSD
		E6.2 - Colaboração	E1, E3, E4, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E21, E22, E25		16 61.5	10R + 2RCD + 1DA + 2RCDCCAD + 1RDA
		E6.3 - Obs. de aulas	E6, E16		2 7.7	1R + 1RCDCCAD
		E6.4 - Avaliação	E4, E5		2 7.7	2R

Categoria	Subcategorias	Frases ilustrativas
E1	E1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O processo de avaliação é importante, embora tenha que ser bem pensado, bem negociado na prática. Não deve ser um modelo de interferência e de prejuízo para o trabalho diário, que rouba tempo ao professor para se dedicar àquilo que é mais importante. Não pode ser vista como um prêmio, um castigo e não pode ter finalidades economicistas que impedem as pessoas de progredir na sua carreira (E1)</i></li> <li>• <i>Eu sou adepto de que a avaliação dos professores deva existir, é normal (E3)</i></li> <li>• <i>Tem de haver avaliação, em todo o lado existe. Uma pessoa que aja com rigor e que tenha profissionalismo, sabendo o que está a fazer também quer ser avaliado e mostrar que está a fazer tudo o que é preciso. Qualquer avaliação tem que ter um fruto (E4)</i></li> <li>• <i>A avaliação tem que ser encarada de forma positiva, é importante para que as pessoas pensem um bocadinho sobre as suas práticas (E5)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a avaliação mas tem que haver alguma consistência, não andarmos nisto e depois não haver um consenso (E6)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a avaliação, mas não nestes moldes (E8)</i></li> <li>• <i>É importante haver um processo de avaliação, mas não nestes moldes, não com as quotas definidas (E9)</i></li> <li>• <i>A avaliação é importante, mas com duas observações de aula, não é suficiente e não concordo com as quotas (E10)</i></li> <li>• <i>Concordo que devemos ter uma avaliação para diferenciar as pessoas, mas menos burocrática (E11)</i></li> <li>• <i>A avaliação pode existir mas ao nível formativo, mais prático e baseada em critérios objetivos como a assiduidade, etc. (E12)</i></li> <li>• <i>Acho importante a avaliação mas sem o caráter obrigatório das duas aulas observadas (E13)</i></li> <li>• <i>Há que encontrar um modelo mais exequível, mais justo, menos rígido e sem quotas (E14)</i></li> <li>• <i>A avaliação é importante mas não nos pressupostos que ela atualmente existe. O sistema de quotas não deveria existir e, a ter que existir, deveria ser mais flexível (E15)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a avaliação porque ela faz com que as pessoas tenham um bocadinho mais de respeito pela profissão, todavia não nestes moldes (E16)</i></li> <li>• <i>Eu acho que a avaliação é importante, mas desta maneira, com duas observações de aula, não é suficiente (E17)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas é importante para o enriquecimento do professor, do ensino e dos alunos (E18)</i></li> <li>• <i>Penso que a observação de aulas poderia ser feita não com um avaliador, mas até com dois da mesma área e sempre externos (E19)</i></li> <li>• <i>É um mal necessário. Mas deveria ser apenas para os que estão em início de carreira (E20)</i></li> <li>• <i>Eu concordo com a avaliação, todavia dando-lhe uma conotação diferente daquela que o anterior modelo preconizada, dever ser mais formativa e não somente sumativa (E22)</i></li> <li>• <i>Considero a experiência interessante e com potencial (E23)</i></li> <li>• <i>A supervisão pedagógica pode e deve funcionar sem fazer parte de qualquer processo de avaliação, deve ser uma prática corrente e habitual entre o corpo docente (E24)</i></li> <li>• <i>Se entendermos a supervisão como uma prática reflexiva e de formação de professores sim (E25)</i></li> <li>• <i>A supervisão deveria sempre existir (E26)</i></li> </ul>
	E1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As atividades de SP não deveriam de fazer parte da ADD (E21)</i></li> </ul>
E2	E2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A avaliação deve ser feita nestas vertentes todas, já que o professor é como um todo (E8)</i></li> <li>• <i>A vertente formativa deve ser a essencial (E11)</i></li> <li>• <i>A relação pedagógica tem que ser avaliada, a preparação de aulas e isso é importante na supervisão pedagógica (E17)</i></li> <li>• <i>Atividades de supervisão que fundamentalmente devem ser de orientação pedagógica e didática (E22)</i></li> <li>• <i>O objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor, a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação (E25)</i></li> <li>• <i>A componente científico-pedagógica é a mais importante a ser avaliada (E26)</i></li> </ul>
	E2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A avaliação deve ser feita nestas vertentes todas, já que o professor é como um todo (E8)</i></li> <li>• <i>A avaliação deveria ser um processo contínuo e não pontual (E9)</i></li> <li>• <i>A avaliação não deveria cingir-se à sala de aula (E10)</i></li> <li>• <i>O trabalho diário do professor é que seria importante, não apenas duas aulas (E14)</i></li> <li>• <i>Uma avaliação que não seja avaliação de aulas deve ser suficientemente justa e esclarecedora que seja de todas as atividades do docente (E19)</i></li> <li>• <i>A supervisão deve ser realizada para todas as tarefas do professor (E20)</i></li> </ul>
	E2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A observação das aulas deveria ser de natureza participativa e não de observação, pois assim tida e preparada não é uma fonte de riqueza na formação do professor e, duas aulas, não são suficientes (E1)</i></li> <li>• <i>A observação de aulas é importante para o professor que está a ser avaliado e também para o que observa (E2)</i></li> <li>• <i>Para mim a observação de aulas é importante, mas nos inícios, só nos primeiros três, quatro, cinco anos, a título individual para quem as quiser ter (E3)</i></li> <li>• <i>Sobre a observação de aulas, não sei, não sei mesmo... eu acho que isto não é assim tão importante (E4)</i></li> <li>• <i>A ADD vai muito mais além do que a observação de aulas, há uma sobrevalorização desta dimensão no contexto da avaliação, porque não há uma visão geral sobre a ADD, centra-se muito na avaliação das aulas e esquecem-se das outras facetas que são contempladas na ADD (E5)</i></li> <li>• <i>Eu não vejo qualquer impedimento ao nível da observação de aulas (E7)</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de aulas com o intuito de partilhar. A avaliação deve ser feita nestas vertentes todas, já que o professor é como um todo (E8)</li> <li>• As aulas assistidas não seriam para todas as pessoas, porque a prática vem limar muitos erros (E12)</li> <li>• A observação de aulas deve ser apenas um momento da supervisão, não deveríamos ficar por aí (E13)</li> <li>• Se for mesmo necessária a observação de aulas, esta não deveria ser em períodos determinados, mas ao longo do tempo. Deveria ser formativa e não sumativa (E15)</li> <li>• Duas aulas são muito pouco, deveria ser um hábito no sistema escolar (E18)</li> <li>• Eu fiquei um pouco desiludida em relação à observação de aulas, dececionada mesmo. Observar aulas para avaliar é um procedimento adequado, porque é útil ao desenvolvimento dos professores envolvidos, porque nessas ocasiões, alguns professores têm cuidado, preocupação em preparar melhor as aulas, procurar estratégias (E19)</li> <li>• A disponibilidade de tempo é limitada e não permite que haja muita observação de aulas no processo de ADD(E21)</li> <li>• A troca de experiências, a partilha de materiais, etc. Penso que a observação de aulas só poderá fazer sentido se o objetivo for corrigir, alterar e melhorar o trabalho a desenvolver na sala de aula (E23)</li> <li>• Aliás as aulas partilhadas deveriam funcionar com regularidade e como se fosse a normalidade e não como meras avaliações (E24)</li> </ul>
E3	E3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As aulas deveriam ser dadas conjuntamente, em parceria, participação e acompanhamento, para que se efetivassem troca de experiências (E1)</li> <li>• Eu acho que deveria ser de acompanhamento (E5)</li> <li>• Sem dívida que o acompanhamento durante o ano é o mais produtivo e isso já fazemos (E8)</li> <li>• As finalidades devem ser para o desenvolvimento dos professores e impacte na aprendizagem dos alunos (E9, E10)</li> <li>• A finalidade será de partilha, de colaboração e acompanhamento (E11)</li> <li>• O processo de acompanhamento deverá ser mais ao nível inicial dos professores (E20)</li> </ul>
	E3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo supervisoivo deverá ser acolhido sempre numa vertente formativa e não sumativa, isto é, associada à avaliação (E1)</li> <li>• As aulas assistidas contribuem para uma melhoria não só do percurso formativo do professor, mas também das suas práticas (E3)</li> <li>• Não tenho dúvidas de que a avaliação é muito mais válida se for feita pelos pares mas com reais hipóteses de acompanhar o trabalho do colega, sempre numa vertente formativa (E6)</li> <li>• O processo supervisoivo ajuda ao desenvolvimento dos professores (E9)</li> <li>• As aulas assistidas contribuem para uma melhoria das suas práticas (E10)</li> <li>• Dar-se formação aos professores que quisessem fazer a formação, era importante (E13)</li> <li>• Sou adepto de uma componente formativa (E14)</li> <li>• A componente a privilegiar é a formativa (E15)</li> <li>• Se este tipo de avaliação contribuir para que as pessoas tenham mais formação e para que consigam partilhar experiências e tentarem ser melhores, cada vez mais, concordo (E16)</li> <li>• A sua finalidade deve ser formativa e não sumativa (E17)</li> <li>• Uma preparação, um esclarecimento de como a avaliação vai ser feita é fundamental. Quem vai ser avaliado deve saber de que forma vai ser avaliado, quais os parâmetros, o que é que se pretende com a avaliação. Isto deveria ter sido esclarecido, divulgado e deveria ter vindo de cima. O professor, por comodismo, não procura saber o que realmente é melhor (E19)</li> <li>• Atividades de apoio formativo são importantes na formação. Porém, esse apoio pode ser da responsabilidade dos grupos disciplinares que possuem, normalmente, docentes preparados para isso (E21)</li> <li>• Bom seria se fossem maioritariamente de caráter formativo (E22)</li> <li>• A supervisão deveria apenas ter impacte na nossa evolução pessoal e profissional (E24)</li> <li>• Suponho que os “futuros supervisores terão uma formação específica para abarcar estes aspetos de supervisão.... Primeiro de formação, enquanto aprendentes de um processo. Depois de formadores enquanto acompanhantes do mesmo (E25)</li> <li>• Haver mais formação anteriormente para que isso se verifique e fosse mais homogênea. Eu entendo que as pessoas não saibam ver os erros ou não tenham capacidade, mas aqui falamos numa linguagem e em outro agrupamento outra. Com alguma formação que fosse igual por todo o lado, no país inteiro e quando se fosse observar, os critérios eram mais homogêneos como se fossem exames nacionais (E26)</li> </ul>
	E3.3	
	E3.4	
E4	E4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação não deve ser feita pelos pares, eventualmente estes podem ser ouvidos, mas não realizada por eles (E1)</li> <li>• Eu não sei, a avaliação dos pares é aquilo que as minhas colegas dizem que gostam mais (E2)</li> <li>• Deveria de haver mais team teaching, isto é, colegas do próprio grupo a trabalharem na mesma turma dois professores. Mas a avaliação não deveria ser feita pelos pares da escola (E3)</li> <li>• Acho que a avaliação deveria ser com os colegas do mesmo grupo, porque estes conhecem melhor o professor. Acho que poderíamos ir assistir umas aulas ou até ter uma comissão de avaliação que nos ajudasse, que nos desse orientações, mas sempre dentro do grupo (E4)</li> <li>• A avaliação deve ser realizada pelos pares, porque concretamente estamos aqui juntos todos os dias (E6)</li> <li>• Acho que os colegas conhecem melhor o nosso trabalho, porque trabalhamos em conjunto (E8)</li> <li>• Não por um par, porque isto levanta problemas e mexe com a sensibilidade das pessoas (E11)</li> <li>• O coordenador de departamento ou o delegado de grupo deveriam observar as aulas (E13)</li> <li>• É uma mais-valia o avaliador ser um par pedagógico, está mais próximo do avaliado. A avaliação interna é mais adequada mas há necessidade de terem formação (E14)</li> <li>• As aulas assistidas devem ser realizadas pelos pares (E15)</li> <li>• Talvez colegas do mesmo grupo. Continuo a achar que deve ser alguém interno, por alguém que nos conheça. Pode ser feita por toda a gente, menos por mim, não porque não ache que seja capaz, mas porque é um papel muito delicado, muito chato (E16)</li> <li>• Concordo que a avaliação seja feita pelos pares, com ajuda externa, que venham ajudar a refletir sobre as práticas da escola</li> </ul>

		<p>(E18)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação deve ser feita por avaliadores internos que acompanhem o professor, que conheçam parte do trabalho do professor (E19)</li> <li>• A avaliação deve ser realizada por partes do mesmo grupo, para ser mais justo e não melindrar o colega. Vindo de fora, não conhece ninguém (E20)</li> <li>• Deve ser realizada por pares, uma vez que a eles se destina. Deve ser simples, fiável e contribuir para a melhoria do trabalho escolar de todos os profissionais do ensino (E23)</li> <li>• Se todos formos considerados pares, claro. Não deve haver alguém com a função específica de avaliar (E24)</li> <li>• Uma intervenção sempre apoiada pelos pares (E25)</li> <li>• Não me importo ser avaliado por um par ou alguém externo... desde que tenha formação para o fazer....o par terá mais contacto com o trabalho do colega...não deve é ser feito por apenas uma pessoa, mas pelo menos por duas para diluir a subjetividade...se calhar com mais relatores dentro do mesmo grupo, todos em conjunto certamente seria mais enriquecida a avaliação (E26)</li> </ul>
	<b>E4.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É claro que a direção deve estar sempre por cima para supervisionar estas questões (E5)</li> </ul>
	<b>E4.3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A inspeção não faz sentido, porque acho que esta é mais técnica, mais administrativa e não é esse o objetivo (E5)</li> <li>• A inspeção nunca... eu não concordo (E9)</li> <li>• Não concordo com a inspeção (E10)</li> </ul>
	<b>E4.4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talvez por agentes externos, no entanto, dependendo das duas habilitações e da sua experiência (E1)</li> <li>• Deveria ser uma avaliação externa, alguém de fora do grupo. Eu não aceito que colegas de outros grupos venham avaliar-me, eu também não posso avaliar colegas da matemática e físico-química (E3)</li> <li>• A escola deveria fazer protocolos com universidades ou organismos privados para assessorarem o processo, ou haver uma CCAD neste âmbito com um papel significativo. Poderia pensar-se numa avaliação mista (E5)</li> <li>• Para o trabalho colaborativo, o ideal seria alguém externo, que fizesse um acompanhamento sistemático. Este deveria ter formação em avaliação (E7)</li> <li>• Eu não concebo avaliadores externos (E9)</li> <li>• Ora bem não concebo. Agora pessoas se calhar com menos carga horária, dedicadas mais a essa vertente, com mais disponibilidade, que também é preciso, até com formações...( E10)</li> <li>• Eu acho que deve ser feita pelo exterior da escola (E11)</li> <li>• Sou a favor de uma avaliação externa (E12)</li> <li>• Eu acho que os elementos externos seriam benéficos (E13)</li> <li>• A mim dava-me jeito que fosse externa para não ter tanto trabalho (E14)</li> <li>• Não sei se alguém externo à escola seria capaz de avaliar como eu avaliei, pois eu conheço o trabalho diário das pessoas que avaliei. As pessoas externas aumentam a artificialidade do processo (E15)</li> <li>• Acho que é pior recorrer a agentes externos (E16)</li> <li>• É uma questão complicada, mas eu até acho que será melhor uma avaliação externa, desde que acompanhem o processo todo e que não venham só no fim fazer a observação da aula e preencher a grelha (E17)</li> <li>• Penso que uma avaliação externa é diferente. Se eu fosse externa tinha mais à vontade para sugerir outras estratégias, para corrigir e assim foi complicado. Penso que a observação de aulas poderia ser feito por alguém externo à escola, alguém que não conheça o avaliado para o processo ser mais justo e objetivo (E19)</li> <li>• Não é pensável que sejam fora da escola (E20)</li> </ul>
	<b>E4.5</b>	
	<b>E4.6</b>	
<b>E5</b>	<b>E5.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deveria ser ao longo do ano, pois a hora que eu fui às aulas dá para observar alguma coisa, mas não dá para avaliar o trabalho de um ano (E2)</li> <li>• A avaliação deveria ser realizada ao longo de todo o ano e não com carácter obrigatório (E3)</li> <li>• Eu acho que se deve avaliar todo o trabalho do professor, se ele é ou não trabalhador, se tem bom relacionamento no dia-a-dia e não em aulas preparadas (E4)</li> <li>• Acho que deveria ser durante todo o ano, para ser mais espontânea e não por ser obrigatória, para cumprir um calendário (E5)</li> <li>• Deveria ser contínuo o acompanhamento ao longo do ano e não apenas nos momentos de avaliação (E6)</li> <li>• Não deveria ser em aula marcada mas sim ao longo do ano (E7)</li> <li>• Eu já vou um bocadinho às salas de vez em quando e isso é importante, eu acho que deveria ser ao longo do ano (E8)</li> <li>• Ser contínua. Se for um avaliador externo, chega ali, assiste a uma aula, vê uma aula muito bonita, cheia de coisas, e vai-se embora e o professor não faz mais nada (E9)</li> <li>• Este acompanhamento dos colegas e entre pares deveria acontecer ao longo do ano, num processo contínuo e não pontual (E10)</li> <li>• E ao longo do processo sem dívida (E11)</li> <li>• Ao longo do ano claro, mas sem um carácter de obrigatoriedade (E12)</li> <li>• Observar as aulas ao longo de todo o ano, para todos pedindo ou não essa observação (E13)</li> <li>• Eu sou a favor da supervisão pedagógica mas durante todo o ano, sem marcações prévias e para toda a gente (E14)</li> <li>• Esta modalidade é que deveria ser considerada não só as aulas assistidas mas o trabalho diária do professor, que é grande (E15)</li> <li>• Deveríamos realizar a supervisão todo o ano (E17)</li> <li>• As aulas observadas não deveriam ter marcação prévia, podendo o docente avaliador anunciar a sua visita no dia anterior, por exemplo (E23)</li> <li>• Ao longo do ano talvez a observação de aulas... eu acho que não devia ser tanto tempo e acho que devia ser mais vezes (E26)</li> </ul>
	<b>E5.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não concordo que seja com hora e dia marcado (E2)</li> <li>• Não deveria haver dias marcados (E5)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provavelmente teria de haver dias marcados para o professor saber minimamente e até para que quem fosse assistir saber aquilo que ia encontrar... agora não deveria ser de caráter obrigatório (E8)</li> <li>• Eu acho que algumas deveriam ser em momentos designados e outras não deveriam ser marcadas (E18)</li> <li>• Sem dias marcado (E26)</li> </ul>
	<b>E5.3</b>	
<b>E6</b>	<b>E6.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espera-se que seja uma relação de entreajuda, solidária, positiva que permita às partes envolvidas melhorar o processo ensino/aprendizagem (O avaliador não é necessariamente melhor professor que o avaliado. Pode até ser o contrário). É de esperar que este trabalho sirva para unir e evoluir e não o contrário (ou seja, o processo não deve contribuir para a criação de um mal-estar nas escolas, para um mau ambiente entre os colegas (E23)</li> <li>• Uma relação de camaradagem, de partilha (E24)</li> </ul>
	<b>E6.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho dos pares deveria ser de colaboração, de partilha de experiências e não um trabalho de supervisão, de fiscalização, mas isto não funciona enquanto houver o sistema de quotas (E1)</li> <li>• Deveria ser de colaboração, o team teaching (E3)</li> <li>• A colaboração deve existir, para as planificações em conjunto, nas reuniões de grupo (E4)</li> <li>• O trabalho entre todos deveria ser de colaboração, de apoio e que concedesse feedback relativo ao aspeto formativo (E7)</li> <li>• Deveria haver horários elaborados de forma a que eu tivesse horas para ir colaborar. Haver uma partilha (E9)</li> <li>• O papel dos pares deverá ser de colaboração (E10)</li> <li>• O papel dos pares seria de colaboração e de partilha (E11)</li> <li>• Não deve ser como uma obrigação mas como uma partilha de experiências, mas por isso é que eu defendo uma vertente formativa e não uma vertente avaliativa (E12)</li> <li>• Debatermos entre nós, refletirmos sobre as práticas, uniformizar os procedimentos, as atividades e materiais (E13)</li> <li>• Tem de se dar meios aos avaliadores para poderem estar mais próximos dos avaliados (E14)</li> <li>• Da reflexão conjunta, deve ser um momento de troca de experiências e de desenvolvimento mútuo (E15)</li> <li>• O papel dos pares deveria ser de apoio, ajuda e colaboração (E17)</li> <li>• O papel dos pares deveria ser de colaboração conjunta (E18)</li> <li>• É fundamental o trabalho em equipa dentro dos grupos disciplinares (E21)</li> <li>• O papel dos pares deve ser, essencialmente, de coordenação, orientação e articulação (E22)</li> <li>• De construção, no sentido de “uma monitorização sistemática (E25)</li> </ul>
	<b>E6.3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o acompanhamento for diário, conseguimos ver diferenças nas observações de aula. Da forma como está não temos margem de segurança e é preciso ter uma banda larga (E6)</li> <li>• Mas na hora da verdade, temos que distinguir, temos que separa as águas. Custa um bocado, mas tem de ser feito. Achei que a amizade não pode estar aqui presente (E16)</li> </ul>
	<b>E6.4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação também deve ser considerada, mas de uma forma discreta que não crie assim um mal-estar (E4)</li> <li>• Há escolas que facilitam um bocado ao nível da avaliação e dão muitos bons por tudo e por nada, porque as suas quotas também o permite. Não estão definidos, no entanto, na avaliação, o que um professor deve ter para ter um muito bom e um bom (E5)</li> </ul>



**Anexo VIII - Tratamento Estatístico do  
Questionário: Avaliação global**

---





**A. Diferenças de médias nas percepções sobre o atual regime de ADD em função do cargo (recodificado)**

Itens	Relator (n=26)		Avaliado (n=180)		t	p
	M	DP	M	DP		
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	2,38	1,09	2,19	1,10	0,818	0,41
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	2,62	1,16	2,30	1,18	1,274	0,20
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	1,96	1,18	1,91	0,93	0,276	0,78
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	2,38	1,06	2,33	1,09	0,223	0,82
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	2,38	0,98	2,39	1,08	-0,044	0,96
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	3,19	1,13	3,16	1,14	0,130	0,89
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	3,19	1,05	2,99	1,17	0,815	0,41
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	2,65	1,09	2,73	1,15	-0,308	0,75
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	4,12	0,81	3,92	0,98	0,955	0,34
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	3,92	1,19	3,58	1,22	1,323	0,18
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	4,19	1,02	3,98	0,99	1,028	0,30
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	2,81	1,05	2,69	1,14	0,501	0,61
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	2,04	0,91	1,92	0,94	0,590	0,55

**B. Diferenças de médias nas percepções sobre o atual regime de ADD em função do género**

Itens	Masculino (N=49)		Feminino (N=157)		t	p
	M	DP	M	DP		
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	2,06	1,18	2,27	1,08	-1,140	0,25
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	2,27	1,13	2,36	1,19	-0,505	0,61
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	1,78	0,98	1,96	0,95	-1,142	0,25
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	2,29	1,19	2,36	1,06	-0,397	0,69
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	2,18	1,11	2,46	1,05	-1,574	0,11
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	2,94	1,23	3,24	1,11	-1,592	0,11
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	2,92	1,15	3,05	1,15	-0,700	0,48
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	2,71	1,08	2,72	1,16	-0,029	0,97
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	3,86	0,93	3,97	0,97	-0,743	0,45
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	3,73	1,28	3,59	1,20	0,709	0,47
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	4,00	0,97	4,01	1,00	-0,039	0,96
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	2,84	1,10	2,66	1,13	0,944	0,34
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	2,04	0,97	1,90	0,92	0,888	0,37

**C. Diferenças de médias nas percepções sobre o atual regime de ADD em função do nível de ensino recodificado)**

Itens	G1		G2		G3		G4		G5		F	p	LSD
	Pré-Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário				
	(n=15)		(n=27)		(n=39)		(n=60)		(n=65)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
1	2,00	0,92	2,11	1,05	2,54	1,25	2,15	1,10	2,18	1,07	1,099	0,35	
2	2,33	1,11	2,37	1,27	2,62	1,31	2,18	1,18	2,31	1,07	0,807	0,52	
3	<b>2,27</b>	1,10	<b>2,19</b>	1,00	1,92	0,95	<b>1,65</b>	0,79	1,95	1,02	2,244	0,02*	G1,G2>G4
4	2,00	0,84	2,33	1,03	2,56	1,16	2,23	1,06	2,38	1,14	0,945	0,43	
5	2,47	0,83	2,52	1,12	2,62	1,16	2,22	1,02	2,35	1,08	0,958	0,43	
6	3,40	1,05	3,07	1,10	3,23	1,18	3,15	1,17	3,12	1,15	0,254	0,90	
7	3,13	1,12	<b>3,41</b>	0,97	3,15	1,20	<b>2,85</b>	1,17	2,91	1,16	1,414	0,03*	G2>G4
8	2,67	1,04	2,59	0,97	<b>3,10</b>	1,29	<b>2,60</b>	1,22	2,66	1,03	1,404	0,03*	G3>G4
9	3,73	1,16	4,00	0,73	3,72	1,05	4,10	0,95	3,97	0,95	1,145	0,33	
10	<b>3,13</b>	1,50	<b>3,85</b>	0,94	<b>3,90</b>	1,07	<b>3,83</b>	1,30	3,29	1,19	3,063	0,01**	G2,G3,G4>G1
11	<b>4,40</b>	0,50	4,19	0,73	<b>3,74</b>	1,14	4,00	1,05	4,00	1,00	1,500	0,03*	G1>G3
12	2,47	1,35	3,00	1,14	2,72	1,14	2,73	1,19	2,60	0,99	0,777	0,54	
13	1,93	1,033	1,96	1,018	<b>2,21</b>	0,923	<b>1,82</b>	0,813	1,88	0,992	1,119	0,04*	G3>G4

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**D. Diferenças de médias nas percepções sobre o atual regime de ADD em função do nível de habilitações académicas**

Itens	Licenciatura		Formação pós-graduada		t	p
	(n=168)		(n=32)			
	M	DP	M	DP		
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	2,18	1,09	2,31	1,09	-0,605	0,54
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	2,36	1,20	2,13	1,04	1,023	0,30
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	1,85	0,92	2,16	1,01	-1,680	0,09
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	2,27	1,06	2,59	1,16	-1,565	0,11
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	2,36	1,05	2,47	1,13	-0,543	0,58
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	3,17	1,09	3,13	1,36	0,216	0,82
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	3,01	1,13	3,06	1,29	-0,226	0,82
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	2,74	1,13	2,56	1,16	0,800	0,42
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	3,93	0,97	4,06	0,91	-0,718	0,47
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	3,67	1,21	3,44	1,21	0,976	0,33
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	4,02	1,00	3,88	0,90	0,777	0,43
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	2,68	1,10	2,81	1,25	-0,616	0,53
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	1,92	0,91	1,91	0,85	0,059	0,95

**E. Diferenças de médias nas percepções sobre o atual regime de ADD em função da categoria profissional**

Itens	G1 Quadro de Agrupamento (n=153)		G2 QZP (n=10)		G3 Professor Contratado (n=43)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
	1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	<b>2,16</b>	1,09	1,80	1,03	<b>2,53</b>			
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	2,29	1,13	2,00	1,41	2,60	1,25	1,654	0,19	
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	1,92	1,00	1,50	0,85	1,98	0,83	1,018	0,36	
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	2,33	1,10	1,80	1,22	2,49	0,98	1,634	0,19	
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	2,35	1,05	<b>1,80</b>	1,13	<b>2,67</b>	1,06	3,191	0,02*	G3>G2
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	3,14	1,15	<b>2,60</b>	1,17	<b>3,40</b>	1,05	2,160	0,04*	G3>G2
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	3,03	1,18	3,20	1,31	2,95	1,02	0,193	0,82	
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	<b>2,61</b>	1,15	<b>2,20</b>	1,03	<b>3,21</b>	0,98	5,900	0,00**	G3>G1,G2
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	3,96	0,93	<b>4,50</b>	0,97	<b>3,77</b>	1,02	2,442	0,01*	G2>G3
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	<b>3,64</b>	1,26	<b>4,50</b>	0,70	<b>3,37</b>	1,11	3,560	0,00*	G2>G1,G3
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	<b>4,05</b>	0,95	<b>4,60</b>	0,51	<b>3,70</b>	1,14	4,134	0,00*	G1,G2>G3
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	2,68	1,13	2,70	1,49	2,79	1,01	0,161	0,85	
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	1,93	0,96	<b>1,40</b>	0,69	<b>2,09</b>	0,86	2,271	0,03*	G3>G2

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**F. Correlações entre a Idade, os Anos de Serviço, o Tempo de Experiência no Agrupamento e a percepção sobre o atual regime de ADD**

Itens	Idade	Anos de Serviço	Tempo de Experiência no Agrupamento
1- Tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos docentes	0,077 (0,27)	-0,043 (0,54)	-0,007 (0,92)
2- Tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes	0,098 (0,16)	0,001 (0,98)	0,083 (0,23)
3- Tem permitido premiar os melhores profissionais na progressão na carreira	0,135 (0,05)	0,121 (0,08)	0,115 (0,09)
4- Tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes	0,071 (0,31)	-0,047 (0,50)	0,053 (0,44)
5- Tem promovido o desenvolvimento e qualidade educativa do Agrupamento	-0,027 (0,70)	-0,080 (0,25)	-0,002 (0,97)
6- Tem promovido a autoavaliação dos docentes	0,021 (0,76)	0,0087 (0,91)	0,000 (0,98)
7- Tem sido um instrumento de controlo do trabalho dos professores	0,057 (0,41)	0,009 (0,89)	0,085 (0,22)
8- Tem contribuído para a identificação das necessidades de formação contínua do pessoal docente	<b>-0,193**</b> <b>(0,00)</b>	<b>-0,202**</b> <b>(0,00)</b>	-0,103 (0,14)
9- Tem aumentado a competição entre os docentes do Agrupamento	-0,043 (0,53)	-0,120 (0,08)	-0,053 (0,44)
10- Tem contribuído para o controlo do acesso à progressão na carreira/subida de escalão	-0,075 (0,28)	0,023 (0,73)	0,060 (0,39)
11- Tem causado mal-estar e conflito entre os docentes	0,041 (0,56)	0,029 (0,67)	0,041 (0,55)
12- Tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente	-0,024 (0,73)	-0,069 (0,32)	<b>0,147*</b> <b>(0,03)</b>
13- Tem permitido melhorar os resultados escolares dos alunos	0,109 (0,12)	0,023 (0,74)	0,057 (0,41)

Nota: Os valores entre parênteses dizem respeito ao nível de significância.

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**Anexo IX - Tratamento Estatístico do Questionário:  
Organização e implementação do processo de avaliação**

---



**G. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD em função do cargo (recodificado)**

Itens	Relator (n=26)		Avaliado (n=180)		t	p
	M	DP	M	DP		
14- As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	3,77	0,90	3,85	0,83	-0,456	0,64
15- A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	3,85	0,67	3,71	0,80	0,818	0,41
16- A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	<b>3,62</b>	0,85	<b>3,17</b>	0,90	2,343	0,02*
17- A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	3,38	1,35	3,02	1,17	1,444	0,15
18- O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	3,69	1,05	3,36	0,98	1,590	0,11
19- As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	4,42	0,98	4,46	0,64	-0,222	0,82
20- Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	3,54	0,94	3,60	1,04	-0,284	0,77
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	3,58	0,98	3,65	0,93	-0,372	0,71
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	3,50	1,33	3,47	1,12	0,115	0,90
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	2,88	1,36	3,11	1,21	-0,852	0,39

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**H. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD em função do género**

Itens	Masculino (N=49)		Feminino (N=157)		t	p
	M	DP	M	DP		
14 - As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	3,80	0,97	3,85	0,79	-0,417	0,67
15 - A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	3,61	0,86	3,76	0,76	-1,183	0,23
16 - A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	3,33	0,87	3,20	0,92	0,388	0,12
17 - A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	3,16	1,16	3,04	1,21	0,525	0,12
18 - O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	3,22	0,94	3,46	1,01	0,152	-0,23
19 - As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	4,69	0,50	4,38	0,72	0,005	0,31
20 - Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	3,65	0,99	3,57	1,04	0,637	0,08
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	3,73	0,95	3,61	0,93	0,422	0,12
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	3,63	1,16	3,43	1,13	0,273	0,20
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	3,14	1,11	3,06	1,27	0,673	0,08

**I. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD em função do nível de ensino (recodificado)**

Itens	G1 Pré-Escolar (n=15)		G2 1º ciclo (n=27)		G3 2º ciclo (n=39)		G4 3º ciclo (n=60)		G5 Secundário (n=65)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
	14	3,93	0,25	3,81	0,48	3,97	0,87	3,80	0,89	3,78			
15	3,93	0,25	3,56	0,80	3,82	0,55	3,73	0,77	3,69	0,96	0,746	0,56	
16	3,27	0,79	3,04	1,01	3,41	0,78	3,23	0,89	3,18	0,98	0,726	0,57	
17	3,20	1,14	3,15	1,19	3,00	1,21	3,02	1,17	3,09	1,25	0,139	0,96	
18	<b>3,73</b>	0,59	3,48	0,84	3,46	0,99	<b>3,15</b>	1,02	3,49	1,07	1,604	0,04*	G1>G4
19	4,60	0,50	4,33	0,73	4,54	0,85	4,40	0,64	4,46	0,66	0,600	0,66	
20	4,00	0,65	3,70	0,91	3,59	1,14	3,57	1,07	3,48	1,03	0,877	0,47	
21	3,80	0,56	3,56	0,80	3,77	1,08	3,67	0,81	3,54	1,06	0,549	0,70	
22	<b>4,20</b>	0,41	3,70	0,95	<b>3,23</b>	1,28	<b>3,52</b>	1,17	<b>3,32</b>	1,17	2,595	0,00**	G1>G3,G4,G5
23	3,00	0,92	3,22	0,97	<b>3,38</b>	1,22	<b>2,78</b>	1,20	3,12	1,38	1,602	0,01**	G3>G4

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**J. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD em função do nível de habilitações académicas**

Itens	Licenciatura (n=168)		Formação Pós- Graduada (n=32)		t	p
	M	DP	M	DP		
14 - As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	3,79	0,85	4,09	0,77	-1,860	0,06
15 - A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	3,70	0,77	3,88	0,87	-1,128	0,26
16 - A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	3,26	0,87	3,13	1,10	0,743	0,45
17 - A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	3,08	1,16	2,88	1,33	0,908	0,36
18 - O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	3,40	0,98	3,44	1,10	-0,201	0,84
19 - As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	4,44	0,70	4,47	0,67	-0,209	0,83
20 - Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	3,58	1,04	3,63	0,97	-0,209	0,83
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	3,64	0,90	3,69	1,09	-0,280	0,78
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	3,50	1,11	3,38	1,26	0,571	0,56
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	3,05	1,19	3,09	1,42	-0,169	0,86



**K. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD em função da categoria profissional**

Itens	G1 Quadro de Agrupamento (n=153)		G2 QZP (n=10)		G3 Professor Contratado (n=43)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
14- As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	3,84	0,81	4,20	0,91	3,77	0,92	1,073	0,34	
15- A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	3,78	0,77	3,50	1,17	3,60	0,72	1,259	0,28	
16- A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	3,25	0,91	2,90	1,10	3,21	0,86	0,721	0,48	
17- A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	3,10	1,20	3,40	1,17	2,86	1,18	1,098	0,33	
18- O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	3,46	1,00	2,90	1,19	3,30	0,88	1,794	0,16	
19- As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	4,49	0,70	4,70	0,48	4,26	0,65	2,622	0,07	
20- Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	3,59	0,99	3,40	1,35	3,63	1,09	0,199	0,82	
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	<b>3,55</b>	0,92	3,80	0,91	<b>3,93</b>	0,93	2,996	0,01**	G3>G1
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	3,48	1,13	4,00	1,24	3,33	1,14	1,424	0,24	
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	3,11	1,24	2,60	1,43	3,07	1,16	0,803	0,44	

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**L. Correlações entre a Idade, os Anos de Serviço, o Tempo de Experiência no Agrupamento e as percepções dos professores sobre a implementação do processo de ADD**

Itens	Idade	Anos de Serviço	Tempo de Experiência no Agrupamento
14- As informações com as orientações sobre os procedimentos internos de ADD foram conhecidas em tempo oportuno	0,02 (0,69)	0,01 (0,83)	0,11 (0,08)
15- A Direção tem tido um papel essencial na condução do processo de ADD	0,07 (0,27)	0,02 (0,69)	0,12 (0,08)
16- A CCAD tem assumido um papel relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos	0,08 (0,23)	0,05 (0,45)	<b>0,15*</b> <b>(0,03)</b>
17- A avaliação docente tem gerado um clima de conflito e mal-estar entre avaliadores e avaliados	-0,00 (0,96)	0,10 (0,12)	-0,07 (0,26)
18- O processo de ADD tem decorrido com ética e deontologia profissional	<b>0,19**</b> <b>(0,00)</b>	0,13 (0,06)	<b>0,20**</b> <b>(0,00)</b>
19- As frequentes alterações legais têm causado alguma instabilidade no decorrer do processo avaliativo	-0,01 (0,82)	0,01 (0,88)	0,04 (0,50)
20- Tem existido boa comunicação e troca de informação entre avaliadores e avaliados	0,02 (0,69)	-0,01 (0,82)	0,10 (0,13)
21-As reuniões entre avaliadores e avaliados têm decorrido sem incidentes críticos	-0,09 (0,19)	-0,12 (0,07)	-0,03 (0,59)
22- A ADD tornou os docentes mais individualistas e menos colaborativos	-0,05 (0,46)	0,03 (0,62)	-0,04 (0,48)
23- O processo de ADD tem decorrido com tranquilidade e normalidade	0,05 (0,41)	-0,02 (0,77)	0,05 (0,41)

Nota: Os valores entre parênteses dizem respeito ao nível de significância.

\*p<0,05; \*\* p<0,01



## **Anexo X - Tratamento Estatístico do Questionário: A Supervisão Pedagógica e os Relatores**

---



**M. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre os relatores em função do cargo (recodificado)**

Itens	Relator (n=26)		Avaliado (n=180)		t	p
	M	DP	M	DP		
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	3,35	0,93	3,14	1,13	0,865	0,38
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	3,69	0,92	3,36	1,02	1,587	0,11
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	3,81	0,63	3,49	0,99	1,559	0,12
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	3,08	1,09	3,24	0,94	-0,829	0,40
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	3,35	1,12	3,34	0,92	0,009	0,99
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	3,50	0,94	3,21	1,08	1,290	0,19
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	3,42	0,98	3,22	1,02	0,968	0,33
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	3,38	1,09	3,38	0,98	0,033	0,97
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	3,65	0,97	3,46	0,94	0,971	0,33
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	3,85	0,54	3,52	0,86	1,849	0,06
34- Formação adequada para o desempenho desta função	2,69	1,12	2,98	1,09	-1,267	0,20
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	<b>1,92</b>	0,97	<b>2,62</b>	0,92	-3,566	0,00**
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	<b>4,15</b>	0,46	<b>3,73</b>	0,81	2,594	0,01**
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	3,38	0,94	3,50	0,79	-0,676	0,50

\*p&lt;0,05; \*\* p&lt;0,01

**N. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre os relatores em função do género**

Itens	Masculino (N=49)		Feminino (N=157)		t	p
	M	DP	M	DP		
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	3,12	1,11	3,18	1,11	-0,342	0,73
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	3,47	0,96	3,38	1,03	0,562	0,57
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	3,53	0,89	3,54	0,98	-0,028	0,97
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	3,08	0,83	3,27	0,99	-1,182	0,23
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	3,39	0,95	3,33	0,95	0,363	0,71
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	3,18	1,14	3,27	1,04	-0,478	0,63
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	3,12	1,01	3,28	1,01	-0,948	0,34
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	3,37	0,92	3,38	1,01	-0,091	0,92
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	3,55	0,93	3,46	0,95	0,555	0,58
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	3,63	0,80	3,54	0,85	0,663	0,50
34- Formação adequada para o desempenho desta função	2,86	1,04	2,97	1,11	-0,653	0,51
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	2,43	0,95	2,57	0,96	-0,879	0,38
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	3,80	0,84	3,78	0,78	0,145	0,88
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	3,55	0,73	3,46	0,83	0,646	0,51

**O. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre os relatores em função do nível de ensino (recodificado)**

Itens	G1		G2		G3		G4		G5		F	p	LSD
	Pré-Escolar		1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário				
	(n=15)		(n=27)		(n=39)		(n=60)		(n=65)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
24	3,07	1,22	3,37	0,92	3,10	1,14	3,08	1,12	3,23	1,14	0,423	0,79	
25	<b>2,67</b>	1,04	<b>3,59</b>	0,79	<b>3,51</b>	1,09	<b>3,35</b>	0,97	<b>3,46</b>	1,03	2,485	0,00**	G2,G3,G4,G5>G1
26	3,53	1,06	3,63	0,83	3,56	1,02	3,50	0,93	3,51	1,00	0,106	0,98	
27	3,67	0,72	3,22	0,93	3,13	1,03	3,20	0,97	3,20	0,97	0,908	0,46	
28	<b>4,00</b>	0,00	3,44	0,84	<b>3,23</b>	1,03	<b>3,13</b>	0,92	<b>3,42</b>	0,99	2,947	0,00**	G1>G3,G4,G5
29	3,40	0,91	3,11	0,97	3,31	1,12	3,37	1,07	3,12	1,11	0,619	0,65	
30	3,27	1,16	3,44	0,80	3,21	1,00	3,17	1,01	3,25	1,09	0,361	0,83	
31	3,53	1,06	3,52	0,80	3,46	1,04	3,28	0,97	3,32	1,04	0,476	0,75	
32	3,93	0,25	<b>3,56</b>	0,84	3,46	0,94	3,47	1,01	<b>3,38</b>	1,01	1,076	0,04*	G2>G5
33	3,87	0,35	3,56	0,80	3,46	0,75	3,55	0,8	3,57	0,93	0,633	0,64	
34	3,20	0,94	3,11	0,93	2,72	1,07	2,87	1,20	3,03	1,10	0,951	0,43	
35	2,60	0,91	2,48	0,70	2,51	0,85	2,62	1,59	2,48	1,04	0,208	0,93	
36	3,93	0,45	3,67	0,83	3,85	0,77	3,80	0,79	3,74	0,85	0,394	0,81	
37	<b>3,87</b>	0,35	3,67	0,73	3,51	0,85	<b>3,38</b>	0,84	<b>3,40</b>	0,84	1,606	0,04*	G1>G4,G5

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**P. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre os relatores em função do nível de habilitações académicas**

Itens	Licenciatura		Formação Pós-Graduada		t	p
	(n=168)		(n=32)			
	M	DP	M	DP		
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	3,19	1,10	2,88	1,12	1,481	0,14
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	3,39	1,03	3,38	0,94	0,061	0,95
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	3,52	0,96	3,53	1,01	-0,040	0,96
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	3,21	0,96	3,34	0,93	-0,701	0,48
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	3,33	0,94	3,28	0,95	0,253	0,80
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	3,24	1,06	3,13	1,12	0,575	0,56
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	3,24	1,01	3,09	1,05	0,764	0,44
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	<b>3,42</b>	0,99	<b>3,03</b>	0,93	2,030	0,04*
32- Dado "feedback" ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	3,52	0,94	3,28	0,95	1,300	0,19
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	3,59	0,82	3,44	0,91	0,934	0,35
34- Formação adequada para o desempenho desta função	2,99	1,09	2,75	1,16	1,117	0,26
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	<b>2,59</b>	0,97	<b>2,22</b>	0,87	2,003	0,04*
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	3,79	0,80	3,69	0,78	0,635	0,52
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	<b>3,52</b>	0,81	<b>3,19</b>	0,78	2,162	0,03*

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**Q. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre os relatores em função da categoria profissional**

Itens	G1 Quadro de Agrupamento (n=153)		G2 QZP (n=10)		G3 Professor Contratado (n=43)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
	24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	3,18	1,07	2,90	1,28	3,19			
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	3,36	1,01	3,20	1,13	3,58	1,00	1,002	0,36	
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	3,53	0,93	3,20	1,03	3,63	1,02	0,810	0,44	
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	<b>3,31</b>	0,96	3,40	0,96	<b>2,86</b>	0,88	4,018	0,00**	G1>G3
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	<b>3,35</b>	0,96	<b>2,70</b>	0,94	<b>3,47</b>	0,85	2,705	0,02*	G1,G3>G2
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	<b>3,28</b>	1,02	<b>2,50</b>	1,08	<b>3,30</b>	1,16	2,616	0,02*	G1,G3>G2
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	3,25	1,02	3,00	1,05	3,28	1,00	0,313	0,73	
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	3,37	1,00	3,10	1,10	3,47	0,93	0,556	0,57	
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	3,48	0,94	3,40	1,07	3,53	0,96	0,105	0,90	
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	3,58	0,82	3,20	1,13	3,58	0,82	0,982	0,37	
34- Formação adequada para o desempenho desta função	<b>2,84</b>	1,13	2,70	0,94	<b>3,37</b>	0,87	4,307	0,00**	G3>G1
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	<b>2,43</b>	0,96	3,00	0,94	<b>2,79</b>	0,88	3,677	0,02*	G3>G1
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	<b>3,79</b>	0,74	<b>3,20</b>	1,13	<b>3,88</b>	0,82	3,113	0,01**	G1,G3>G2
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	3,50	0,82	3,20	1,03	3,51	0,73	0,651	0,52	

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**R. Correlações entre a Idade, os Anos de Serviço, o Tempo de Experiência no Agrupamento e percepções dos professores sobre os relatores**

Itens	Idade	Anos de Serviço	Tempo de Experiência no Agrupamento
24- Orientado os docentes na planificação das suas atividades	0,05 (0,40)	0,07 (0,28)	0,11 (0,09)
25- Assumido uma postura formativa no processo avaliativo	0,03 (0,59)	0,02 (0,71)	0,06 (0,35)
26- Sido amigos críticos que ajudam, aconselham e partilham experiências	0,07 (0,30)	0,02 (0,69)	0,13 (0,06)
27- Colaborado com o avaliado apenas quando este o solicita	0,08 (0,23)	0,12 (0,08)	0,03 (0,66)
28- Procurado observar o avaliado nos diferentes contextos educativos, recolhendo diversificadas informações sobre as suas práticas	0,03 (0,67)	0,04 (0,57)	0,07 (0,27)
29- Discutido, antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho	0,13 (0,05)	0,11 (0,09)	<b>0,15*</b>
30- Discutido com os avaliados formas de recolher evidências sobre o seu desempenho	0,12 (0,07)	0,05 (0,40)	<b>0,13*</b> <b>(0,04)</b>
31- Promovido a autoavaliação do avaliado tendo em vista ao seu desenvolvimento profissional	0,06 (0,37)	0,06 (0,38)	0,09 (0,18)
32- Dado “feedback” ao avaliado informando-o com precisão sobre o seu desempenho	0,10 (0,13)	0,09 (0,17)	0,11 (0,09)
33- Elogiado as qualidades do avaliado, mas também têm feito críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando pertinente	0,08 (0,24)	0,06 (0,32)	0,09 (0,16)
34- Formação adequada para o desempenho desta função	<b>-0,13*</b> <b>(0,04)</b>	-0,09 (0,18)	-0,07 (0,30)
35- Assumido uma postura de inspeção e controlo no processo avaliativo	<b>-0,23**</b> <b>(0,00)</b>	<b>-0,21**</b> <b>(0,00)</b>	<b>-0,28**</b> <b>(0,00)</b>
36- Promovido um clima de confiança mútua com o avaliado	0,07 (0,31)	0,02 (0,75)	0,12 (0,08)
37- Acompanhado e regulado todo o processo de ADD	0,06 (0,39)	0,03 (0,60)	0,07 (0,27)

Nota: Os valores entre parênteses dizem respeito ao nível de significância.

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01



**Anexo XI - Tratamento Estatístico do Questionário:  
A Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho  
Docente**

---



**S. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a observação de aulas em função do cargo**

Itens	Relator (n=26)		Avaliado (n=180)		t	p
	M	DP	M	DP		
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	3,00	1,13	2,66	1,06	1,501	0,13
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	2,58	0,90	2,54	0,98	0,186	0,85
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	3,19	1,02	3,03	1,06	0,740	0,46
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	2,69	0,83	2,53	1,01	0,787	0,43
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	3,00	1,02	2,66	1,05	1,558	0,12
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	2,54	1,10	2,65	1,07	-0,495	0,62
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	3,35	0,93	3,36	0,88	-0,050	0,96
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	<b>3,77</b>	0,95	<b>3,28</b>	1,19	2,004	0,04*
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	2,92	1,12	2,87	1,01	0,236	0,81
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	3,19	1,02	2,88	0,89	1,620	0,10
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	3,00	0,98	3,19	0,98	-0,945	0,34
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	3,08	0,89	2,96	0,96	0,603	0,54
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	<b>3,42</b>	0,80	<b>3,06</b>	0,92	1,920	0,05*

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**T. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a observação de aulas em função do género**

Itens	Masculino (N=49)		Feminino (N=157)		t	p
	M	DP	M	DP		
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	2,76	1,16	2,69	1,05	0,380	0,70
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	2,47	0,98	2,57	0,96	-0,613	0,54
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	3,06	1,08	3,04	1,05	0,096	0,92
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	2,39	0,90	2,60	1,01	-1,298	0,19
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	2,51	0,91	2,76	1,09	-1,435	0,15
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	2,43	0,95	2,70	1,10	-1,556	0,12
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	3,29	0,95	3,38	0,86	-0,620	0,53
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	3,33	1,21	3,34	1,17	-0,090	0,92
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	<b>2,49</b>	0,98	<b>3,00</b>	1,01	-3,101	0,00**
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	2,98	0,92	2,90	0,91	0,502	0,61
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	3,00	0,93	3,22	0,99	-1,393	0,16
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	2,98	0,98	2,97	0,95	0,073	0,94
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	2,94	0,87	3,15	0,92	-1,428	0,15

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**U. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a observação de aulas em função do nível de ensino (recodificada)**

Itens	G1		G2		G3		G4		G5		F	p	LSD
	Pré-Escolar		1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário				
	(n=15)		(n=27)		(n=39)		(n=60)		(n=65)				
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
38	2,53	0,91	2,59	0,93	2,87	1,12	2,58	1,12	2,80	1,10	0,713	0,58	
39	2,27	0,70	2,37	0,68	2,79	1,10	2,42	0,97	2,65	1,00	1,632	0,16	
40	2,87	0,99	2,81	1,00	3,31	1,15	3,05	1,08	3,03	1,01	1,030	0,39	
41	<b>2,07</b>	0,88	2,48	0,89	<b>2,95</b>	1,09	<b>2,38</b>	0,94	2,60	0,98	3,062	0,00**	G3>G1,G4
42	<b>2,07</b>	1,03	2,59	0,84	<b>2,92</b>	1,15	<b>2,53</b>	1,01	<b>2,91</b>	1,05	2,955	0,00*	G3>G1 G5>G1,G4
43	2,93	1,28	2,70	0,99	2,64	1,06	2,52	1,11	2,65	1,03	0,498	0,73	
44	<b>3,87</b>	0,35	<b>3,63</b>	0,68	3,38	0,93	<b>3,28</b>	0,84	<b>3,17</b>	0,99	2,815	0,02*	G1>G4,G5 G2>G5
45	<b>4,47</b>	0,64	<b>3,81</b>	1,07	<b>3,26</b>	0,96	<b>3,23</b>	1,19	<b>3,03</b>	1,22	6,443	0,00**	G1,G2>G3,G4,G5
46	<b>3,40</b>	1,12	<b>3,15</b>	0,98	2,97	1,08	<b>2,67</b>	0,98	<b>2,78</b>	0,97	2,354	0,01**	G1>G4,G5 G2>G4
47	3,07	0,79	3,07	0,78	<b>3,10</b>	0,94	2,95	0,94	<b>2,69</b>	0,91	1,731	0,01**	G3>G5
48	<b>3,67</b>	1,11	<b>3,37</b>	0,74	3,15	1,01	<b>2,92</b>	1,06	3,22	0,89	2,343	0,00**	G1,G2>G4
49	2,93	0,96	2,67	0,87	3,00	1,05	3,05	0,96	3,02	0,92	0,831	0,50	
50	3,33	0,97	2,85	1,06	2,92	0,90	3,12	0,86	3,25	0,88	1,529	0,19	

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**V. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre a observação de aulas em função do nível de habilitações académicas**

Itens	Licenciatura		Formação pós-graduada		t	p
	(n=168)		(n=32)			
	M	DP	M	DP		
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	2,68	1,09	2,84	1,05	-0,790	0,43
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	2,50	0,96	2,75	1,01	-1,337	0,18
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	2,99	1,06	3,34	0,97	-1,753	0,08
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	2,52	1,02	2,66	0,86	-0,719	0,47
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	2,64	1,04	2,97	0,99	-1,627	0,10
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	2,61	1,06	2,69	1,09	-0,362	0,71
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	<b>3,41</b>	0,86	<b>3,06</b>	0,98	2,044	0,04*
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	3,39	1,18	3,13	1,15	1,177	0,24
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	2,88	1,05	2,88	0,94	0,030	0,97
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	2,95	0,94	2,75	0,80	1,140	0,25
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	3,20	1,01	2,97	0,78	1,236	0,21
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	2,94	0,98	3,06	0,80	-0,658	0,51
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	3,05	0,94	3,25	0,80	-1,104	0,27

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**X. Diferenças de médias na percepção dos professores sobre a observação de aulas em função da categoria profissional**

Itens	G1 Quadro de Agrupamento (n=153)		G2 QZP (n=10)		G3 Professor Contratado (n=43)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
	38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	2,64	1,07	2,80	1,22	2,91			
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	<b>2,46</b>	0,94	2,30	0,67	<b>2,88</b>	1,05	3,556	0,01**	G1>G3
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	<b>2,95</b>	1,04	3,00	1,24	<b>3,40</b>	1,02	2,984	0,01**	G3>G1
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	2,48	0,98	2,50	1,08	2,81	0,98	1,953	0,14	
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	2,63	1,08	2,70	0,67	2,93	1,03	1,321	0,26	
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	2,69	1,07	3,00	1,05	2,37	1,02	2,068	0,129	
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	3,35	0,90	3,40	0,84	3,35	0,84	0,014	0,98	
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	<b>3,44</b>	1,16	3,60	1,35	<b>2,93</b>	1,12	3,458	0,01**	G1>G3
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	2,89	1,04	3,00	1,05	2,81	0,98	0,162	0,85	
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	2,95	0,91	2,60	0,96	2,88	0,90	0,754	0,47	
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	3,21	1,01	2,80	0,78	3,12	0,90	0,898	0,40	
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	2,92	0,97	2,80	1,03	3,21	0,86	1,767	0,17	
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	3,08	0,90	<b>2,50</b>	1,08	<b>3,33</b>	0,86	3,561	0,01**	G3>G2

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**Y. Correlações entre a Idade, os Anos de Serviço, o Tempo de Experiência no Agrupamento e as percepções dos professores sobre a observação de aulas**

Itens	Idade	Anos de Serviço	Tempo de Experiência no Agrupamento
38- Tem permitido aferir a qualidade da componente científico-pedagógica do docente	0,04 (0,56)	0,01 (0,87)	0,02 (0,71)
39- Tem permitido detetar fatores que influenciam o rendimento do docente e dos alunos	0,01 (0,82)	-0,05 (0,45)	0,04 (0,53)
40- Tem contribuído para a reflexão sobre as práticas letivas do avaliado em ordem à sua melhoria	-0,07 (0,26)	-0,08 (0,24)	-0,02 (0,77)
41- Tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido	0,03 (0,60)	-0,06 (0,33)	-0,01 (0,83)
42- Tem permitido analisar a existência de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos	-0,02 (0,75)	-0,05 (0,40)	-0,01 (0,85)
43- Tem-se constituído como um momento de tensão e de mal-estar entre avaliador e avaliado	0,09 (0,16)	0,13 (0,06)	0,08 (0,23)
44- Tem-se desenvolvido num clima colaborativo mediante o apoio do avaliador ao avaliado no decurso da aula	0,00 (0,91)	0,09 (0,19)	0,09 (0,15)
45- Tem condicionado o modo de atuação dos docentes, traduzindo-se numa alteração das práticas pedagógicas nos dias de observação	0,10 (0,11)	<b>0,16*</b> <b>(0,02)</b>	<b>0,20**</b> <b>(0,00)</b>
46- Tem sido uma forma de regulação e controlo da atividade letiva	0,05 (0,46)	-0,05 (0,43)	<b>0,13*</b> <b>(0,05)</b>
47- Tem sido objeto de negociação prévia entre avaliador e avaliado sobre os objetivos e modo de observação	<b>0,14*</b> <b>(0,04)</b>	0,05 (0,46)	0,08 (0,22)
48- Tem sido um instrumento de verificação sem influência nas práticas	0,00 (0,92)	0,13 (0,06)	0,02 (0,74)
49- Tem permitido a análise da adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e dos recursos utilizados, pelo docente, em sala de aula	-0,01 (0,85)	-0,09 (0,17)	-0,06 (0,33)
50- Tem ocorrido sem qualquer intromissão do avaliador	0,01 (0,79)	0,01 (0,81)	0,04 (0,49)

Nota: Os valores entre parênteses dizem respeito ao nível de significância.

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**Anexo XII - Tratamento Estatístico do Questionário:  
Perspetivas dos Docentes sobre um Novo Modelo de Avaliação de  
Desempenho Docente**

---





**Z. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD**

Itens	Relator (n=26)		Avaliado (n=180)		t	p
	M	DP	M	DP		
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	3,31	1,35	3,11	1,20	0,786	0,43
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	4,12	0,81	3,93	0,82	1,084	0,27
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	3,92	0,89	3,83	0,93	0,490	0,62
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	2,62	1,16	2,06	1,15	2,286	0,02*
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	3,85	0,67	3,68	1,07	0,775	0,43
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	3,19	1,32	3,27	1,14	-0,304	0,76
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	2,27	1,37	2,25	1,11	0,080	0,93
58 - Privilegiar a vertente formativa	<b>4,19</b>	0,80	<b>3,68</b>	0,99	2,532	0,01**
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	<b>3,31</b>	0,92	<b>2,65</b>	1,23	2,618	0,01**
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	2,65	1,44	2,92	1,42	-0,880	0,38
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	1,88	0,95	1,87	0,96	0,089	0,92
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	3,31	1,28	3,33	1,22	-0,078	0,93
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	3,69	1,08	3,60	1,02	0,427	0,67
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	<b>2,96</b>	1,07	<b>3,42</b>	0,89	-2,385	0,01**
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	3,81	1,05	3,78	1,14	0,103	0,91
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	3,73	0,87	3,83	0,85	-0,538	0,59

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**AA. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD em função do género**

Itens	Masculino (N=49)		Feminino (N=157)		t	p
	M	DP	M	DP		
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	3,33	1,40	3,07	1,16	1,282	0,20
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	3,82	0,97	3,99	0,772	-1,316	0,19
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	3,84	0,94	3,84	0,92	-0,027	0,97
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	2,04	1,19	2,16	1,16	-0,619	0,53
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	3,49	1,17	3,76	0,98	-1,628	0,10
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	3,39	1,22	3,22	1,14	0,899	0,37
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	2,45	1,37	2,19	1,06	1,379	0,16
58 - Privilegiar a vertente formativa	3,94	0,92	3,68	0,99	1,608	0,10
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	2,96	1,17	2,66	1,22	1,498	0,13
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	2,76	1,57	2,92	1,37	-0,723	0,47
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	1,90	1,04	1,86	0,93	,242	0,80
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	3,31	1,24	3,33	1,22	-0,125	0,90
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	3,55	1,04	3,63	1,02	-0,472	0,63
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	3,41	1,07	3,35	0,88	0,379	0,70
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	<b>4,12</b>	0,99	<b>3,68</b>	1,14	2,418	0,01**
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	3,80	0,84	3,82	0,86	-0,183	0,85

\*p≤0,05; \*\* p≤0,01

**AB. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD em função do nível de ensino (recodificada)**

Itens	G1		G2		G3		G4		G5		F	p	LSD
	Pré-Escolar		1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário				
	(n=15)		(n=27)		(n=39)		(n=60)		(n=65)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
51	3,07	1,28	<b>2,70</b>	1,13	<b>2,79</b>	1,17	<b>3,35</b>	1,26	<b>3,32</b>	1,18	2,518	0,02*	G4>G3 G5>G2,G3
52	3,80	0,67	<b>3,70</b>	0,99	<b>4,13</b>	0,69	4,03	0,84	3,91	0,82	1,387	0,04*	G3>G2
53	3,73	0,96	3,63	1,14	4,00	0,85	3,87	0,91	3,83	0,87	0,699	0,59	
54	2,13	0,74	2,41	1,24	2,18	1,04	2,05	1,29	2,06	1,17	0,520	0,72	
55	<b>4,20</b>	0,41	<b>3,93</b>	0,87	3,85	0,93	3,63	1,10	<b>3,46</b>	1,13	2,381	0,01**	G1,G2>G5
56	<b>3,87</b>	1,24	<b>3,63</b>	1,07	3,28	1,05	<b>3,00</b>	1,15	<b>3,18</b>	1,19	2,601	0,00**	G1>G4,G5 G2>G4
57	2,27	0,59	<b>1,89</b>	0,97	2,28	1,14	<b>2,42</b>	1,31	2,23	1,12	1,002	0,04*	G4>G2
58	<b>3,33</b>	1,11	3,70	0,91	3,82	0,99	<b>3,92</b>	0,96	3,65	0,97	1,363	0,04*	G4>G1
59	<b>3,27</b>	1,03	2,56	1,21	2,87	1,23	<b>2,50</b>	1,20	2,82	1,22	1,643	0,02*	G1>G4
60	2,93	1,16	2,89	1,47	2,64	1,40	<b>2,83</b>	1,50	3,06	1,40	0,556	0,69	
61	1,80	0,67	<b>2,37</b>	1,11	2,08	1,10	<b>1,70</b>	0,85	<b>1,71</b>	0,87	3,383	0,00*	G2>G4,G5
62	3,60	0,82	3,33	1,41	3,62	1,18	3,27	1,23	3,14	1,23	1,145	0,33	
63	3,53	1,06	<b>3,30</b>	1,06	<b>3,87</b>	0,86	3,55	1,06	3,66	1,05	1,382	0,02*	G3>G2
64	3,60	0,73	3,48	0,70	3,51	0,85	3,20	0,89	3,32	1,10	1,096	0,35	
65	4,20	0,56	3,70	1,29	3,85	1,01	3,65	1,30	3,82	1,04	0,795	0,52	
66	4,07	0,45	3,70	0,95	3,95	0,79	3,62	0,97	3,91	0,78	1,686	0,15	

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**AC. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD em função do nível de habilitações académicas**

Itens	Licenciatura		Formação pós-graduada		t	p
	(n=168)		(n=32)			
	M	DP	M	DP		
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	3,06	1,23	3,50	1,19	-1,863	0,06
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	3,92	0,85	4,19	0,59	-1,722	0,08
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	3,86	0,94	3,75	0,84	0,633	0,52
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	2,17	1,16	2,03	1,25	0,594	0,55
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	3,75	1,01	3,41	1,10	1,726	0,08
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	3,31	1,11	2,94	1,36	1,665	0,09
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	2,22	1,12	2,53	1,29	-1,400	0,16
58 - Privilegiar a vertente formativa	3,73	1,00	3,84	0,92	-0,586	0,55
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	2,76	1,22	2,59	1,21	0,713	0,47
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	2,88	1,43	3,03	1,44	-0,565	0,57
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	1,91	0,97	1,69	0,93	1,192	0,23
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	3,35	1,20	3,13	1,40	0,950	0,34
63 - Incluir a observação de aulas com caráter facultativo	3,61	1,03	3,63	1,04	-0,059	0,95
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	3,33	0,91	3,59	1,04	-1,470	0,14
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	3,80	1,11	3,72	1,25	0,359	0,72
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	3,84	0,82	3,59	1,04	1,481	0,14

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**AD. Diferenças de médias nas percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD em função da categoria profissional**

Itens	G1 Quadro de Agrupamento (n=153)		G2 QZP (n=10)		G3 Professor Contratado (n=43)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
	51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	3,13	1,21	3,50	1,43	3,05			
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	4,03	0,77	3,60	1,35	3,77	0,81	2,646	0,07	
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	<b>3,93</b>	0,84	<b>3,30</b>	1,63	3,63	0,95	3,725	0,03*	G1>G2
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	<b>2,25</b>	1,20	1,70	1,05	<b>1,79</b>	0,96	3,450	0,02*	G1>G3
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	<b>3,82</b>	0,94	<b>2,80</b>	1,61	3,49	1,07	5,936	0,00**	G1>G2
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	3,31	1,19	3,10	1,52	3,12	0,95	0,546	0,58	
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	2,22	1,14	1,80	1,22	2,49	1,09	1,785	0,17	
58 - Privilegiar a vertente formativa	<b>3,79</b>	1,00	<b>4,30</b>	0,82	<b>3,44</b>	0,85	3,927	0,01**	G1,G2>G3
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	<b>2,88</b>	1,23	2,40	1,35	<b>2,28</b>	0,98	4,701	0,00**	G1>G3
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	<b>2,99</b>	1,41	<b>3,40</b>	1,89	<b>2,40</b>	1,21	3,686	0,01**	G1,G2>G3
61 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	1,80	0,89	2,10	1,37	2,07	1,05	1,662	0,19	
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	3,37	1,22	2,60	1,43	3,35	1,15	1,851	0,16	
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	<b>3,69</b>	0,99	<b>2,60</b>	1,43	<b>3,56</b>	0,93	5,612	0,00**	G1,G3>G2
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	3,37	0,96	3,70	1,05	3,28	0,76	0,829	0,43	
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	3,88	1,10	3,20	1,75	3,58	1,00	2,660	0,07	
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	<b>3,92</b>	0,81	<b>3,00</b>	1,49	<b>3,63</b>	0,69	7,110	0,00**	G1>G2,G3 G3>G2

\*p<0,05; \*\* p<0,01

**AE. Correlações entre a Idade, os Anos de Serviço, o Tempo de Experiência no Agrupamento e as percepções dos professores sobre um novo modelo de ADD**

<b>Itens</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Tempo de Experiência no Agrupamento</b>
51- Incidir essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes	0,03 (0,62)	0,05 (0,47)	-0,01 (0,88)
52 - Incidir, também, noutras componentes do desempenho profissional para além da científico-pedagógica	0,10 (0,12)	0,02 (0,75)	0,09 (0,17)
53 - Considerar as competências de comunicação relacional do docente (com alunos, colegas, encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa)	<b>0,15*</b> <b>(0,03)</b>	0,02 (0,76)	0,07 (0,31)
54 - Incluir como elemento de informação os resultados escolares dos alunos	<b>0,25**</b> <b>(0,00)</b>	<b>0,21**</b> <b>(0,00)</b>	<b>0,18**</b> <b>(0,00)</b>
55 - Considerar o envolvimento dos docentes nas diversas atividades da Agrupamento	0,03 (0,63)	0,09 (0,18)	0,12 (0,06)
56 - Incluir um processo de acompanhamento e orientação de todas as atividades do docente	0,09 (0,18)	0,07 (0,28)	0,13 (0,05)
57 - Considerar a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar	-0,10 (0,13)	-0,08 (0,21)	-0,01 (0,86)
58 - Privilegiar a vertente formativa	0,00 (0,97)	0,13 (0,05)	0,12 (0,06)
59 - Incluir como elemento de informação a apreciação dos pares/colegas	<b>0,22**</b> <b>(0,00)</b>	<b>0,19**</b> <b>(0,00)</b>	<b>0,27**</b> <b>(0,00)</b>
60 - Ser realizada por uma equipa externa de especialistas em avaliação e supervisão	-0,01 (0,81)	-0,02 (0,72)	-0,08 (0,25)
61- Incluir como elemento de informação a apreciação dos pais e encarregados de educação	-0,04 (0,53)	-0,07 (0,30)	-0,08 (0,22)
62 - Ser realizada por uma equipa de avaliação interna, com formação em avaliação e supervisão	0,03 (0,64)	0,01 (0,89)	0,03 (0,59)
63 - Incluir a observação de aulas com carácter facultativo	0,11 (0,09)	0,08 (0,24)	0,12 (0,08)
64 - Separar a vertente sumativa e a formativa	-0,09 (0,15)	0,05 (0,45)	-0,06 (0,34)
65 - Exigir que a observação de aulas seja realizada por colegas do grupo disciplinar	0,02 (0,67)	-0,03 (0,58)	-0,01 (0,81)
66 - Estar em articulação com o processo de autoavaliação da escola	0,03 (0,66)	0,06 (0,36)	0,09 (0,19)

*Nota:* Os valores entre parênteses dizem respeito ao nível de significância.

\*p<0,05; \*\* p<0,01