Lógicas de Supervisão Pedagógica em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente

Ana de Lurdes Ribeiro Marcos

Tese de Doutoramento em Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

Julho, 2013

DCEP | UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Ao Doutor Eusébio André da Costa Machado, quero aqui expressar os meus mais profundos e sinceros agradecimentos, pelo apoio e incentivo constante, pela sua compreensão, tolerância e generosidade nos momentos de maior desânimo, mas também pela sua dedicação, sabedoria, profissionalismo, pelo seu olhar crítico, sempre certeiro e pelo grande rigor científico e ético com que sempre orientou este trabalho. Agradeço-lhe a confiança que sempre depositou em mim. Obrigado pela disponibilidade e amizade sempre demonstradas. O professor é e será sempre, para mim, um mestre e um dos melhores exemplos no mundo científico. Por tudo isto, bem-haja!

Agradeço a todos os professores da parte curricular do Doutoramento e, em especial, à Doutora Palmira Alves, pelo incentivo, carinho e amizade sempre demonstrados no percurso desta investigação, mas também pelos seus saberes e conhecimentos transmitidos.

À minha família, à Andreia e à Marina, agradeço a ajuda e o apoio moral nesta longa caminhada. Ao meu adorado filho que, embora tenha reclamado pelas brincadeiras que lhe roubei, me permitiu levar a bom porto este projeto.

Ao Senhor Fernando e ao meu amigo Daniel, agradeço o apoio e ajuda constante na pesquisa bibliográfica.

Aos meus colegas e amigos, quero agradecer a amizade, os constantes incentivos, a ajuda e o apoio sempre manifestados no percurso desta aventura científica.

A todos os participantes deste estudo, quero manifestar a minha gratidão pela disponibilidade desinteressada com que colaboraram na presente investigação. E, finalmente, ao Ministério da Educação, agradeço as excelentes condições que me proporcionou na concretização deste trabalho. A todos MUITO OBRIGADO!

A supervisão deste trabalho integra-se no projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Dedicatória

Dedico esta tese a alguém que já não se encontra entre nós, ao meu querido pai, que não teve a oportunidade de acompanhar este trabalho, mas cuja memória me alentou nos momentos mais difíceis, de maior fragilidade e desânimo.

À minha mãe, pela educação e valores que me transmitiu, transformando-me na mulher que sou hoje. E ao meu filho, Diogo, essência do meu viver!

Ana de Lurdes Ribeiro Marcos

Lógicas de Supervisão Pedagógica em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente

Doutoramento em Educação

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2013

Resumo

Esta tese versa a problemática da supervisão em contexto de avaliação de desempenho docente (ADD), tendo em conta as alterações introduzidas em Portugal nos últimos quatro anos (2008-2012). Assim, o propósito deste estudo é descrever o processo da ADD, sobretudo as interações e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado no âmbito da dimensão científico pedagógico, tal como foi implementado nas escolas básicas e secundárias de Portugal, a partir de janeiro de 2008, bem como analisar em que medida o dispositivo da avaliação contribuiu para a melhoria das práticas docentes e para um melhor desempenho profissional.

Neste sentido, problematiza-se a questão da supervisão pedagógica não só, no que respeita aos vários modelos e instrumentos, bem como em relação às diversas perspetivas e ao papel do supervisor numa escola reflexiva. Além disso, apresenta-se um quadro teórico sobre o desenvolvimento profissional docente, cujo intuito é não só conceptualizar esta temática, mas também analisar as diversas estratégias associadas, tais como o portefólio reflexivo, a autoavaliação, a ADD e os diários de aula. É neste contexto que, finalmente, se propõe a análise da ADD, a propósito da qual se discutem vários modelos, quer no plano teórico, quer no plano prático.

No que respeita às opções metodológicas, este estudo desenvolveu-se de acordo com um referencial, quer de natureza normativa, quer científica, no qual se destacam quatro dimensões: regulação, colaboração, autonomia e reflexão. Tendo assumido uma metodologia descritiva de natureza mista (qualitativa e quantitativa), recorremos à entrevista semidiretiva (n=12) e ao inquérito por questionário (n=396), cujos resultados foram analisados, respetivamente, através da análise de conteúdo e da estatística descritiva

Relativamente à análise e discussão dos resultados é possível concluir que a ADD, na sua globalidade, foi um processo complexo, extremamente burocrático, criando tensões, conflitos e mal-estar, afetando de forma veemente as relações interpares. Neste processo predominaram sobretudo lógicas de carácter individualista, de isolamento, de competição e de hierarquização, inibindo processos de supervisão e de desenvolvimento profissional.

Face aos resultados obtidos, urge a necessidade de chamar a atenção dos decisores políticos para que impliquem as escolas e os professores na elaboração e conceção de um sistema de avaliação de qualidade, que contribua eficazmente para a melhoria das práticas, o desenvolvimento profissional e as aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação de Desempenho, Supervisão, Regulação, Colaboração, Autonomia e Reflexão

Ana de Lurdes Ribeiro Marcos

Logiques de Supervision Pédagogique dans le Contexte de l'Évaluation des Performances des Enseignants

Doctorat en Éducation

Université Portucalense Infante D. Henrique, 2013

Résumé

Cette thèse traite de la problématique de la supervision dans le contexte de l'évaluation des enseignants, en tenant compte des changements législatifs introduits au Portugal, dans les quatre dernières années (2008-2012). Ainsi, le but de cette étude est de décrire le processus de l'évaluation des enseignants, en particulier les interactions et les processus de supervision entre évaluateur et évalué dans le cadre de la dimension scientifique et pédagogique, mise en œuvre dans les écoles primaires et secondaires au Portugal, à partir de Janvier 2008, mais aussi d'analyser dans quelles mesures ce dispositif d'évaluation a contribué à améliorer les pratiques des enseignants ainsi que leur performance professionnelle.

Dans ce sens, on aborde la question de la supervision pédagogique, non seulement en ce qui concerne les différents modèles et instruments, mais aussi en ce qui se rapporte aux différentes perspectives et au rôle du superviseur dans une école réflexive. En outre, un cadre théorique portant sur le développement professionnel des enseignants y est présenté, dont le but est à la fois de conceptualiser cette thématique mais aussi d'analyser les différentes stratégies associées, comme par exemple le portfolio réflexif, l'autoévaluation, l'évaluation de la performance des enseignants, ainsi que les journaux quotidiens portant sur les cours. Enfin, c'est dans ce contexte que l'on procède à l'analyse de l'évaluation des performances des enseignants, dont le but est de décrire plusieurs modèles, tant au plan théorique qu'au plan pratique.

En ce qui concerne les options méthodologiques, cette étude s'est développée, en tenant compte d'un référentiel de nature à la fois normative et scientifique, dans lequel quatre dimensions sont mises en relief : la régulation, la collaboration, l'autonomie et la réflexion. Ayant choisi une méthodologie

descriptive et de nature mixte (qualitative et quantitative), nous avons utilisé l'entretien semi directif (n=12) et une enquête par questionnaire (n=396) dont les résultats ont été respectivement analysés selon une analyse de contenu et une analyse statistique descriptive.

Quant à l'analyse et à la discussion des résultats, on peut en conclure que l'évaluation des enseignants, d'une façon générale, a été un processus complexe, très bureaucratique, gérant des tensions et des conflits, qui ont sérieusement affecté la supervision et de développement professionnel.

Ces résultats nous permettent encore de déduire le fait qu'ont prédominé des logiques de caractère individualiste, d'isolement, de compétition, de hiérarchisation, mettant en relief le développement de mécanismes et des processus qui ont inhibé la supervision et le développement professionnel, ainsi que l'incapacité de produire, de gérer et de partager les connaissances et les savoirs.

Compte tenu de nos résultats, il est urgent d'interpeler les acteurs politiques et de leur faire prendre conscience qu'ils doivent impliquer les écoles et les enseignants dans le développement et la conception d'un système d'évaluation de qualité, qui contribue efficacement à l'amélioration des pratiques, au développement professionnel, ainsi qu'aux apprentissages des élèves.

Mots-clés: Évaluation, Évaluation des Enseignants, Régulation, Collaboration, Autonomie, Réflexion

Ana de Lurdes Ribeiro Marcos

Logics of Supervision in the Context of Teacher Appraisal

PHD on Education

Portucalense University Infante D. Henrique, 2013

Abstract

This thesis deals with the problematic of the supervision in the context of teacher appraisal, taking into account the changes introduced in Portugal, in the last four years (2008-2012). Thus, the purpose of this study is to describe the process of teacher appraisal, particularly the interactions and processes of supervision between evaluator and evaluated within the scientific pedagogical dimension, how it was implemented in the Portuguese basic and secondary school, since January 2008, as well as to analyze to what extent the assessment device contributed to the improvement of teaching practices and to a better performance.

In this sense, we discuss the question of pedagogical supervision not only in relation to different models and instruments, but also in relation to the different perspectives and the role of the supervisor in a reflexive school. Furthermore, we present a theoretical framework about teacher professional development, which aim is not only to conceptualize this issue, but also to analyze the different strategies associated to, such as the reflexive portfolio, self-assessment, the assessment of teaching performance and the narratives of classroom events. It is in this context that, finally, we propose the analysis of the teacher appraisal, in which we discuss different models, either in theory or in practice.

Regarding the methodology options, this study was carried out in accordance to a referential, either of normative or scientific nature, in which highlights four dimensions: regulation, collaboration, autonomy and reflection. Having taken a descriptive mixed methodology (qualitative and quantitative), we have resorted to an interview (n = 12) and a questionnaire survey (n = 396), which results were analyzed, respectively, through content analysis and descriptive statistics.

In regard to the analysis and discussion of the results, we conclude that the teacher appraisal, as a whole, was a complex process, extremely bureaucratic, creating tension, conflict and discomfort, affecting vehemently peer relationships. The results also allow us to understand that there were predominating logics of individualistic behaviour, isolation, and competition, hierarchization, providing the development of mechanisms that inhibited processes of supervision and professional development, as well as the inability to generate, manage and share knowledge.

Considering our results, there is an urgent need to draw the attention of policy makers to involve schools and teachers in the development and design of a system of quality assessment, to effectively contribute to the improvement of practice, professional development and learning students.

Keywords: Assessment, Teacher Appraisal, Supervision, Regulation, Collaboration, Autonomy and Reflection

INDICE

ÍNDICE DE SIGLAS 21
ÍNDICE DE FIGURAS 25
ÍNDICE DE GRÁFICOS 27
INDICE DE QUADROS 29
ÍNDICE DE TABELAS 31
INTRODUÇÃO 35
PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO 43
CAPÍTULO 1 - SUPERVISÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: PARA UMA SUPERVISÃO REFLEXIVA NUMA ESCOLA REFLEXIVA 45
1.1. CONCEPTUALIZAÇÃO DA SUPERVISÃO: DEFINIÇÕES, ATORES E PRÁTICAS .. 47
1.2. MODELOS DE SUPERVISÃO 57
a) O modelo científico 60
b) O modelo artístico 60
c) O modelo de imitação artesanal 61
d) O modelo da aprendizagem pela descoberta guiada 61
e) O modelo behaviorista 61
f) O modelo clínico 62
g) O modelo psicopedagógico 63
h) O modelo reflexivo 65
i) O modelo ecológico 65
j) O modelo dialógico 66
1.3. O PAPEL DO SUPERVISOR NUMA ESCOLA REFLEXIVA 68
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA UM PROFESSOR REFLEXIVO 75
2.1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTRIBUTOS PARA A EXPLICITAÇÃO DE UM CONCEITO POLISSÉMICO 77
2.2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 87
2.3. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 92
2.3.1. O portefólio reflexivo 92
2.3.2. A autoavaliação 102
2.3.3. A avaliação de desempenho docente 112
2.3.4. Diários de aula 117

2.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS 120
2.5. A FORMAÇÃO CONTÍNUA 127
2.5.1. Promoção do desenvolvimento profissional 127
2.5.2. Modelos de formação 135
2.5.3. Avaliação da formação 142
2.5.4. A formação contínua em Portugal: uma contextualização histórico-legal 149
2.6. A MUDANÇA, UMA NECESSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 164
2.7. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DE NATUREZA COLABORATIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 170
2.8. A REFLEXÃO COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 174
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: MODELOS, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS 179
3.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE .. 181
3.2. MODELOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE 187
3.2.1. Os modelos de avaliação de Bonniol e Vial 189
3.2.1.1. A “avaliação como “medida” 190
a) A “docimologia” 191
b) O modelo de metria (psicometria e edumetria) 192
3.2.1.2. A avaliação como “gestão” 194
a) Domínio pelos objetivos 195
b) A exibição das estruturas na avaliação 197
c) A cibernética na avaliação 199
d) A avaliação como sistema 203
3.2.1.3. A avaliação como problemática de sentido 207
3.2.2. O modelo S-BESD “school-based evaluation / supervision / development” 209
3.2.2.1. Alternativas de desenvolvimento profissional 213
a) Parceria clínica 213
b) Parceria colegial 213
c) Investigação-ação 214
d) Avaliação do desempenho baseado no desenvolvimento (Performance-based developmental evaluation- PBDE). 214

e) Assistência e apoio da equipa 215
3.2.2.2. Elementos de suporte ao desenvolvimento profissional 215
a) Professores orientadores 215
b) Registos de caso 216
c) Observação de aulas 216
d) Grupos de apoio colegiais 216
e) Feedback eletrónico 217
f) Episódios 217
g) Programa de serviço 217
h) Diários 218
i) Mentor 218
j) Grupo de estudo 218
3.2.3. Os modelos externalistas e internalistas 219
a) Os modelos internalistas 219
b) Os modelos externalistas 220
3.3. PERSPETIVAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ADD: O CASO PORTUGUÊS 221
3.3.1. Investigações realizadas entre 2008-2010 223
3.3.2. Investigações realizadas entre 2011-2013 227
3.4. PERSPETIVAS INTERNACIONAIS SOBRE A ADD 238
a) A avaliação externa 240
b) Objetivos e repercussões da ADD 240
c) Os fundamentos teóricos no sistema da ADD 241
d) Os instrumentos de avaliação de desempenho docente .. 243
e) A periocidade e a obrigatoriedade da ADD 243
f) Os modelos de avaliação de desempenho docente de alguns países da América Latina e da Europa 244
3.4.1. O sistema de avaliação do Chile 248
3.4.2. O sistema de avaliação da Nova Zelândia 254
3.4.3. O sistema de avaliação em Inglaterra 257
SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO 265
CAPÍTULO 4 - REFERENCIAL TEÓRICO-NORMATIVO DO ESTUDO 267
4.1. DIMENSÕES TEÓRICAS DO ESTUDO 269
4.1.1. Dimensão da regulação 269
4.1.2. Dimensão da colaboração 271

4.1.3. Dimensão da autonomia 278
4.1.4. Dimensão da reflexão 283
4.2. QUADRO HISTÓRICO-NORMATIVO DA ADD EM PORTUGAL 290
4.2.1. A ADD em Portugal (1974-2007): do período revolucionário ao Governo de José Sócrates 290
4.2.2. A ADD em Portugal (2007-2012): a emergência de um novo "paradigma" de avaliação 300
4.2.2.1. 1º ciclo de avaliação (2007-2009) 300
4.2.2.2. 2º ciclo de avaliação (2009-2011) 315
4.2.2.3. 3º ciclo de avaliação (a partir de 2012) 325
CAPÍTULO 5 - OPÇÕES METODOLÓGICAS 335
5.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA QUANTITATIVA 337
5.1.1. Metodologia qualitativa 340
5.1.2. Metodologia quantitativa 343
5.2. NATUREZA E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO 344
5.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS 347
5.4. FASES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 350
5.4.1. A entrevista 351
a) Participantes na entrevista 354
b) Categorização da entrevista 355
c) Realização das entrevistas 359
5.4.2. Questionário 360
a) População/amostra 362
b) Procedimentos utilizados na aplicação do questionário 363
c) Estrutura do questionário 363
d) Participantes no questionário 366
5.5. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA 371
5.6. FIABILIDADE E VALIDADE DOS DADOS 374
5.7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO 376
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 379
6.1. DIMENSÃO DA REGULAÇÃO 381
6.1.1. Resultados da entrevista 381
6.1.1.1. Perceção dos professores avaliados 381

a) Regulação do processo da ADD 381
b) Esclarecimento conceptual e teórico sobre a ADD 383
c) Formação na ADD 384
d) Elaboração dos instrumentos utilizados na ADD 385
e) Preparação das aulas observadas 386
f) Registos /evidências no processo da ADD: dossiê/portefólio ..
.....388
g) Liderança no processo da ADD 389
6.1.1.2 Perceção dos professores avaliadores 390
a) Regulação do processo da ADD 390
b) Esclarecimento conceptual e teórico sobre a ADD 393
c) Formação na ADD 395
d) Elaboração dos instrumentos utilizados na ADD 396
e) Procedimentos de pré-observação 397
f) Registos/evidências no processo da ADD 399
g) Liderança no processo da ADD 400
6.1.2. Resultados do questionário 401
a) O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo de ADD. 401
b) O avaliador reuniu com o avaliado antes de a ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação. 401
c) O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho. 402
d) Durante o processo da ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas.403
e) O processo da ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador/avaliado)..... 403
f) O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD. 404
6.2. DIMENSÃO DA COLABORAÇÃO 405
6.2.1. Resultados da entrevista 405
6.2.1.1. Perceção dos professores avaliados 405
a) Colaboração entre docentes 405

b) Partilha de saberes/experiências e materiais pedagógico didáticos com o professor avaliador e com os pares 407
c) Relações interpessoais e comunicação dialógica 408
6.2.1.2. Perceção dos Professores Avaliadores 410
a) Colaboração entre docentes 410
b) Partilha de experiências e materiais pedagógico didáticos com o professor avaliado e com os pares avaliadores..... 413
c) Relações interpessoais e comunicação dialógica 415
6.2.2. Resultados do questionário 416
a) O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas 416
b) A ADD implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola. 417
c) O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente. 418
d) O processo da ADD favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola. 418
e) Na ADD os professores colaboraram quer no âmbito do grupo/departamento quer no âmbito da escola em geral. 419
f) O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado. 420
6.3 DIMENSÃO DA AUTONOMIA 420
6.3.1. Resultados da entrevista 420
6.3.1.1. Perceção dos professores avaliados 420
a) Autonomia na tomada de decisões 420
b) Incremento da autonomia na tomada de decisões 422
c) Autonomia como promoção do desenvolvimento profissional docente 423
d) Auto e heteroavaliação reflexiva como promotora do desenvolvimento da autonomia profissional..... 425
6.3.1.2. Perceção dos Professores Avaliadores 426
a) Autonomia na tomada de decisões 426
b) Incremento da autonomia na tomada de decisões 428

c) Autonomia como promoção no desenvolvimento profissional docente ……429
d) Auto e heteroavaliação reflexiva como promotora do desenvolvimento da autonomia do professor 430
6.3.2. Resultados do questionário 431
a) O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo de ADD 431
b) O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões 432
c) O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional …….. 432
d) A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino aprendizagem..... 433
e) A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente 433
f) O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador 434
6.4. DIMENSÃO DA REFLEXÃO 435
6.4.1. Resultados da entrevista 435
6.4.1.1. Perceção dos professores avaliados 435
a) Promoção da reflexão sobre as práticas docentes 435
b) Incremento de estratégias de atuação e remediação após a observação de aulas 438
c) Efeitos da reflexão nas conceções e práticas de ensino aprendizagem 440
d) Importância da auto e heteroavaliação na reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional 442
6.4.1.2. Perceção dos professores avaliadores 443
a) Promoção da reflexão sobre as práticas docentes 443
b) Incremento de estratégias de atuação e remediação após a observação de aulas 446

c) Efeitos da reflexão nas conceções e práticas de ensino aprendizagem 448
d) Importância da auto e heteroavaliação na reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional docente..... 451
6.4.2. Resultados do questionário 452
a) O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes ……..452
b) O processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados ……453
c) O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo de ADD..... 453
d) Durante o processo de ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as suas práticas 454
e) A autoavaliação, como instrumento fundamental de reflexão, foi parte integrante do processo da ADD 454
f) O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão 455
6.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 456
CONCLUSÃO:CONTRIBUTOS PARA UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE..... 469
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 477
ANEXOS 507
ANEXO A - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS 509
ANEXO B - GUIÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR AVALIADO..... 511
ANEXO C - GUIÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR AVALIADOR 515
ANEXO D - ENTREVISTA: PROFESSOR AVALIADOR – E10..... 519
ANEXO E - ENTREVISTA: PROFESSOR AVALIADO – E 3 529
ANEXO F – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA 536
ANEXO G – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 538
ANEXO H - AUTORIZAÇÃO DO INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..... 542

ÍNDICE DE SIGLAS

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

AEAP- Academias de Ensino e Aprendizagem dos Professores

AE - Agrupamento de Escola

ASCD - Association of Supervision and Curriculum Development

BT - Boards of Trusts

CAQ - Centro de Avaliação de Qualidade

CCAD - Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CCPFC - Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores

CEE - Comunidade Económica Europeia

CP - Conselho Pedagógico

DGAE - Direção Geral da Administração Escolar

DP - Desenvolvimento Profissional

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

DPC - Desenvolvimento Profissional Contínuo

DPO – Dispositivo Pedagógico Operacional

DRE - Direção Regional de Educação

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

DRE - Delegação Regional da Educação

EB2/3 - Escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico

ECD - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

EE - Encarregado de Educação

ENS - Ensino

FC - Formação Contínua

FCP- Formação Contínua de Professores

IEE - Inspeção Geral de Educação

IR - Instrumentos de Registo

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MBE - Marco de Buena Enseñanza

ME - Ministério da Educação

MEI - Ministério da Educação e Investigação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE/A - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento

PCT- Projeto Curricular de Turma

PD - Plano de Desenvolvimento

PE - Projeto docente

PEE/A - Projeto Educativo de Escola/Agrupamento

PEE- Projeto Educativo de Escola

PQA - Professor do Quadro do Agrupamento

PQZP - Professor do Quadro de Zona Pedagógica

RA - Relatório de autoavaliação

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SADD - Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico

S-BESD - School-based evaluation/supervision/development[1]

SEC - Secundário

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública

[1] Modelo baseado na avaliação/supervisão e desenvolvimento

TLA - Teacher Learning Academies (Academias de Aprendizagem dos Professores)

UE - União Europeia

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - L'autoévaluation comme concept (Vial, 2009, p.120) ……...…..103
Figura 2 - Educação e formação (Tight,cit. por Flores & Pacheco, p. 127) ….130
Figura 3 - Natureza cíclica da eficácia do professor (Adaptado de Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, cit. por Morais & Medeiros, 2007)…… 133
Figura 4 - Fonctions dominantes des évaluations du personnel enseignant (Paquay, 2004, p.22)……....185
Figura 5 - As várias perspetivas da "avaliação como gestão" (Adaptado de Bonniol & Vial, 2001, p.105)……..…194
Figura 6 - S-BESD modelo de avaliação (Sweeney, 1994, p. 227)……..211
Figura 7 - Os Domínios e Critérios do Marco de Buena Enseñanza (Avalos, 2007, p.53)…….....251
Figura 8 - Conceção do professor reflexivo (Adaptado de Alarcão & Roldão, 2009, p.69)……..288
Figura 9 - Referencial teórico-científico da supervisão…… . 347
Figura 10 - Dialogicidade dos processos avaliativos (Adaptado de Alves & Machado, 2008, p.104)…… 473

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2008-2010) (Alves *et al*. 2011, p. 669) …….....223
Gráfico 2 - Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2008-2010) Alves *et al.,(2012)*……..…....229
Gráfico 3 - Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2011-2013)…….....229
Gráfico 4 - Distribuição das metodologias utilizadas 2008-2010 (Alves *et al*., 2012, p.7)…….....233
Gráfico 5 - Distribuição das metodologias utilizadas 2011-2013……..233
Gráfico 6 - Distribuição dos instrumentos utilizados …….....233

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das dimensões das perspetivas de DPC (Sachs, 2009, p. 102) ……. 80
Quadro 2 - Técnicas de autoavaliação do desempenho docente, objetivos e instrumentos (Adaptado de Alves & Machado, 2010, p.15) ……..111
Quadro 3 - Propósitos da avaliação de professores ……..114
Quadro 4 - Modelos de formação contínua (Adaptado de Pacheco & Flores, 1999, p.133) 136
Quadro 5 - Objetivos da ação de formação (Adaptado de Hadji, 1994, p.62) 143
Quadro 6 - As teorias de desenvolvimento profissional docente (Adaptado de Moreira & Medeiros, pp. 25-26)……..... 167
Quadro 7 - Fases de desenvolvimento da investigação-ação (Adaptado de Carr & Kemmis, 1988, pp. 197-198) …… 172
Quadro 8 - Dimensões da avaliação (Adaptado de Talbot, 2009, p.51) ……..187
Quadro 9- Avaliação como meio de regulação de um sistema de formação (Bonniol & Vial, 2001, p. 221) ……. …201
Quadro 10 - A avaliação pela recuperação (Bonniol & Vial, 2001, p.232) …..202
Quadro 11 - Síntese dos modelos de avaliação a partir de Bonniol e Vial (Machado, 2007, p. 62) …….. 209
Quadro 12 - Alternativas de crescimento e elementos de suporte ao desenvolvimento profissional, segundo o modelo S-BESD (Adaptado de Sweeney, 1974, p. 227) ……..... 211
Quadro 13 - Trabalhos científicos realizados no âmbito de mestrados (2008-2010) ……..224
Quadro 14 - Trabalhos científicos realizados no âmbito dos mestrados (2011-2013) ……..228
Quadro 15 - Trabalhos científicos realizados, no âmbito dos doutoramentos 229
Quadro 16a - Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado (2011-2013) .....…… 230
Quadro 16b - Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado (2011-2013) …… 231
Quadro 17 - Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de doutoramento (2011-2013) …….. ……..…… 232

Quadro 18 - Referencial teórico da ADD (Adaptado de Murillo, 2007, pp. 38-39) ……. 242
Quadro 19 - Outros elementos implicados na ADD (Adaptado de Murillo, 2007, p.41) ……..……..244
Quadro 20a) - Modelos de ADD (Adaptado de Murillo, 2007, pp. 42-46) …. . 245
Quadro 20b) - Modelos de ADD (cont.) ..……..... 246
Quadro 20c) - Modelos de avaliação de desempenho docente (cont.) ……. ..247
Quadro 21 - Exemplo de instrumento de autoavaliação (Avalos,2007, p. 55) 252
Quadro 22 - Fatores de inibição de uma pedagogia para a autonomia (Adaptado de Vieira & Moreira, 2011, pp.13-14) ……..... 281
Quadro 23 - Articulação das dimensões da avaliação de desempenho com os respetivos domínios (Adaptado do art.º 45 - DR n.º 75/2010) ……..... ..318
Quadro 24a) - Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 ….....323
Quadro 24b)- Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 ……..……..…… . .324
Quadro 24c) - Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos DR n.º 2/2008 e DR. n.º 2/2010) ……. .325
Quadro 25a) - Processos a implementar no novo ciclo avaliativo, Adaptado do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 …..……..……...330
Quadro 25b) - Processos a implementar no novo ciclo avaliativo, Adaptado do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 ..……....331
Quadro 26 - Características da investigação qualitativa (Adaptado de Sandin, cit. por Alcaraz, Puig & Lafon, 2004, p.277) ……..…… .341
Quadro 27- Síntese do trabalho empírico realizado …..... ..351
Quadro 28a) - Síntese das dimensões e categorias da entrevista …… .... .357
Quadro 28b) - Síntese das dimensões e categorias da entrevista (cont)..... 358

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Menções (Adaptado de DR n.º2/2008)..... 310
Tabela 2 - Perfil dos entrevistados..... 354
Tabela 3 - O género..... 366
Tabela 4 - A idade..... 366
Tabela 5 - Habilitações académicas..... 367
Tabela 6 - Situação profissional..... 368
Tabela 7 - Nível de ensino..... 368
Tabela 8 - Tempo de serviço..... 369
Tabela 9 - Estatuto no âmbito da ADD..... 370
Tabela 10 - Solicitação de observação das aulas..... 370
Tabela 11 - Formação no âmbito do processo da ADD..... 371
Tabela 12 - O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo da ADD. 401
Tabela 13 - O avaliador reuniu com o avaliado antes de a ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação..... 402
Tabela 14 - O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho..... 402
Tabela 15 - Durante o processo da ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas..... 403
Tabela 16 - O processo da ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador/avaliado)..... 404
Tabela 17 - O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD..... 404
Tabela 18 - O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas..... 417
Tabela 19 - ADD implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola. 417
Tabela 20 - O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente..... 418
Tabela 21 - O processo da ADD favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola. 419

Tabela 22 - Na ADD os professores colaboraram quer no âmbito do grupo/departamento quer no âmbito da escola em geral 419
Tabela 23 - O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado. 420
Tabela 24 - O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo da ADD 431
Tabela 25 - O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões 432
Tabela 26 - O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional. 433
Tabela 27 - A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. 433
Tabela 28 - A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente. 434
Tabela 29 - O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador 434
Tabela 30 - O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes 452
Tabela 31 - O processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados 453
Tabela 32 - O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo da ADD 453
Tabela 33 - Durante o processo da ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as práticas 454
Tabela 34 - A autoavaliação, como instrumento fundamental da reflexão, foi parte integrante do processo da ADD 455
Tabela 35 - O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão 455

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento…

Alarcão e Roldão (2009, p. 19)

INTRODUÇÃO

Foi com o objetivo de responder às mudanças contemporâneas na economia e na sociedade que a presidência portuguesa da União Europeia (UE) lançou, em 2007, a Estratégia de Lisboa, tentando, assim, dar resposta à globalização das trocas económicas, ao aumento da competitividade internacional e à afirmação de uma economia de serviços tecnologicamente avançada.

A educação e a formação, como pilares centrais do investimento social do estado, são o instrumento político privilegiado quer da inovação e da competividade, quer da coesão e da inclusão. Com efeito, não haverá uma "sociedade do conhecimento" inclusiva, coesa e dinâmica sem uma "economia do conhecimento" que seja capaz de responder aos desafios presentes e futuros de competitividade e de inovação. Também não haverá uma "economia do conhecimento" sem sistemas educativos capazes de responder, coletiva e individualmente, aos desafios laborais, políticos e culturais. Deste modo, face aos desafios colocados por uma economia global, a UE afirmou a necessidade e a importância dos vários países organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade (Rodrigues, 2007).

No âmbito da conferência intitulada "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida", que reuniu, em Lisboa, no ano de 2007, vários políticos, especialistas e técnicos na área de Educação, assumia-se claramente o intuito de construir

> um quadro de referência das qualificações e competências dos professores, o qual funcionará como um instrumento central para a promoção do seu desempenho profissional, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade, equidade e eficiência dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino secundário, geral e vocacional. (Rodrigues, 2007, p.15)

Movido por este triângulo da "qualidade", da "equidade" e da "eficiência" e pela importância crescente da avaliação, da "responsabilização e da prestação de contas", o XVIII Governo Constitucional, cumprindo um dos objetivos do seu programa eleitoral, procedeu a alterações profundas nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores,

introduzindo também mudanças ao nível organizacional da escola e do sistema de ADD dos professores do Ensino Básico e Secundário.

É neste sentido que surge uma nova política de avaliação de professores articulada com grandes e profundas mudanças no Estatuto da Carreira Docente (ECD), pois, como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o modelo de avaliação de desempenho que vigorava, "com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo". Deste modo, rompendo com uma avaliação alegadamente formal, pretende-se introduzir lógicas de diferenciação, segmentação e de avaliação com consequências efetivas no estatuto e na carreira docente. A ADD deixa, assim, de se basear predominantemente na autoavaliação, que consistia na elaboração de um relatório de reflexão crítica, para passar a incluir outros elementos de recolha de informação, principalmente a observação de aulas, requisito necessário para aceder às menções de Muito Bom e de Excelente sujeitas a um regime de quotas.

Embora estas alterações surjam numa lógica política de intensificação dos processos de avaliação, considerados elementos estratégicos para a melhoria da qualidade do ensino, em geral, e para a melhoria do desempenho docente, em particular, não deixaram, porém, de suscitar fortes contestações por parte de toda a "classe docente". A ADD veio inverter lógicas de paridade e de igualdade em termos de carreira, de desempenhos, de salários, confrontando os professores com mudanças radicais que perturbaram uma cultura de escola alicerçada em padrões relativamente cristalizados. Em consequência das contestações que foram surgindo um pouco por todo o país, o poder político acabou por introduzir sucessivas alterações ao ECD e à ADD.

Efetivamente, a implementação deste novo modelo de avaliação criou ansiedades, potenciou desconfianças, revelou fragilidades, tendo sido imputadas várias críticas, nomeadamente a ausência de qualidade e competência dos avaliadores e a complexidade dos instrumentos. A avaliação assumia, assim, um carácter extremamente burocrático e complexo, tendo gerado tensões, conflitos, mal-estar no quadro de uma cultura de individualismo e de competição que surge como principal tópico da contestação dos professores e dos sindicatos.

O regime de avaliação instituído pelo Ministério da Educação (ME) pretendia ser mais rigoroso e mais exigente, promover e premiar o mérito, valorizando mais a atividade letiva. Os normativos[2] então publicados tinham como premissa retórica o desenvolvimento profissional (DP), a melhoria dos resultados escolares, mas também "a melhoria global do sistema de ensino a partir dos seus recursos humanos, realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal" (Machado & Formosinho, 2009, p.105).

Com efeito, os normativos publicados até hoje no âmbito da ADD acentuam um discurso no qual o professor é considerado o elemento chave para a promoção da qualidade do serviço educativo, para os processos de mudança, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens, para a promoção de comunidades profissionais e para a reconstrução da identidade e do profissionalismo docente. Nesta lógica, a ADD passa a assentar em três grandes dimensões: a científico-pedagógica; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Ora, este cenário coloca a escola e os professores "sob a pressão e uma ambição de performatividade generalizada" (Alves & Machado, 2008, p. 6). Emerge, assim,

> a figura do professor "performativo", "competente" e "eficaz", em relação ao qual a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional. Por conseguinte, esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar neste processo, já que os bons resultados dos alunos implicam, necessariamente, bons professores. (Alves & Machado, 2008, p. 6)

A presente investigação enquadra-se, precisamente, neste quadro político e educacional, com base no qual, a partir de um referencial sustentado

[2] [2] Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 2 /2008 de 10 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, Decreto-Lei n.º 2/2010 de 23 de Junho, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

nas teorias da formação, da educação e da supervisão, tentamos compreender as lógicas supervisivas inerentes ao processo de ADD.

Pela sua pertinência e atualidade, esta investigação pretende descrever o processo da ADD, sobretudo as interações e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado no âmbito da dimensão científico-pedagógica, tal como foi implementado nas escolas básicas e secundárias de Portugal, a partir de Janeiro de 2008, bem como analisar em que medida o dispositivo da avaliação contribuiu para a melhoria das práticas docentes e para um melhor desempenho profissional.

Para efeitos de apresentação dos resultados, optamos pela seguinte organização do relatório de investigação:

Na primeira parte, sob a designação de "Enquadramento Teórico", procuramos reunir e sistematizar um conjunto de elementos que fundamentam uma teorização da supervisão, da formação e da ADD.

Assim, no primeiro capítulo, realizamos um marco conceptual sobre as teorias da supervisão, desde a definição de conceitos até aos participantes envolvidos no processo supervisivo e ao papel que os mesmos desempenham, tendo como referências as práticas supervisivas da atualidade. De seguida, definimos os modelos de supervisão e debruçamo-nos sobre as perspetivas hodiernas da supervisão, dando ênfase ao papel que o supervisor deve ter numa escola reflexiva.

No segundo capítulo, dilucidamos as teorias e as práticas que se fixaram no *ethos* educacional no que concerne à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores. Procedemos ao enquadramento jurídico desta problemática e identificamos os contributos e metas que valorizam a construção de uma nova identidade docente.

No terceiro capítulo, com um intuito eminentemente reflexivo, tentamos, em primeiro lugar, descortinar os dilemas, questões e dúvidas comuns ao processo da ADD de acordo com os modelos de avaliação convocados para o efeito. De seguida, apresentamos o "estado da arte" relativamente à investigação realizada em Portugal no que concerne à temática em apreço, procurando sinalizar as principais tendências e linhas de força. Finalmente, e uma vez que a avaliação é uma questão complexa e polémica que preocupa

quer as instâncias nacionais, quer as internacionais, encerramos este capítulo esboçando as linhas orientadoras de vários sistemas de avaliação da América Latina e da Europa.

Na segunda parte, intitulada “Estudo Empírico“, reunimos um conjunto de elementos que justificam esta investigação. Relacionando a parte empírica com as dimensões do estudo, apresentamos, discutimos e analisamos os dados. Enunciamos as conclusões, justificando a sua importância para o conhecimento científico, propondo e sugerindo novas estratégias de atuação para uma avaliação de qualidade.

Neste sentido, no quarto capítulo, apresentamos o referencial teórico que serviu de base ao nosso estudo, o qual é constituído por quatro dimensões (regulação, colaboração, autonomia e reflexão) que resultaram da revisão da literatura. É ainda neste espaço que procedemos a uma análise e a uma reflexão acerca dos normativos que sustentaram o nosso referencial de investigação.

O quinto capítulo explicita e fundamenta as opções metodológicas tomadas. Assim, damos conta não só das questões e dos objetivos que nortearam este estudo, como também das questões relativas à validade e à fiabilidade dos instrumentos elaborados, explicitando os métodos utilizados na análise dos resultados. Debruçamo-nos, também, sobre a forma como foram operacionalizadas as várias fases de recolha dos dados e a respetiva análise. No âmbito de um projeto desta natureza, não podíamos terminar este capítulo sem fazer referência às questões éticas e às limitações com as quais nos deparamos no decorrer de toda a investigação.

O sexto capítulo trata da apresentação dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada e do inquérito por questionário. Para facilitar a compreensão e a leitura, organizamos os dados de acordo com as dimensões definidas no referencial teórico. Neste capítulo, procedemos, ainda, à síntese, discussão e interpretação dos dados, comparando e relacionando os dados de natureza quantitativa (os questionários) com os de natureza qualitativa (as entrevistas). Para terminar, concatenamos reflexivamente os dados segundo o referencial do estudo e a literatura da especialidade.

Por fim, apontamos as principais conclusões do estudo e, a partir de um quadro teórico definido a nível internacional e de acordo com os autores

consultados, enunciamos contributos para um sistema de avaliação de qualidade, no pressuposto de que é dever do investigador – sobretudo em educação – aduzir subsídios para uma cultura de avaliação de escola mais eficiente, com efeitos nas práticas, nos resultados dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.[3]

[3] O texto que compõe este trabalho foi redigido ao abrigo das regras do acordo ortográfico, aprovado pela Assembleia da República n.º 26/91, de 23 de agosto, e retificado pela lei n.º 19/91, de 7 de novembro. Entrada em vigor a partir de 1 de janeiro de 2012 (lei n.º 8/2011).

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

SUPERVISÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: PARA UMA SUPERVISÃO REFLEXIVA NUMA ESCOLA REFLEXIVA

1.1. Conceptualização da supervisão: definições, atores e práticas

Antes de esclarecermos o que os vários autores da especialidade entendem por supervisão, convém, em primeiro lugar, analisar a sua etimologia, através da qual seja possível configurar, liminarmente, hipóteses para se perceber o seu significado. Assim, na palavra "supervisão" temos o prefixo "super" + o radical "visão": por um lado, o radical aponta para um significado lato e comum associado ao verbo "*ver*"; por outro lado, o prefixo acresce especificidade e qualifica a "visão" que está em causa. Com efeito, de um modo mais específico, "super" significa de "*ver sobre*", não no sentido de superioridade, mas, sim, em termos de uma ótica de visão mais alargada, possibilitando ao supervisor visionar, ou seja, ter uma *super-visão* sobre um conjunto de elementos. É o chamado efeito *zoom*, como lhe chama Sá-Chaves:

> Para usarmos uma metáfora própria das técnicas fotográficas, poderíamos aventar que a supervisão não deve continuar a temer o seu prefixo super-, procurando mesmo criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de *zoom*, regulado obviamente quer pela natureza das necessidades de observação, quer pela natureza dos objetos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo. (Sá-Chaves, 1999, p.14)

É nesta linha de pensamento que Stones (1984) entende que a "super-visão" é a qualificação necessária para se ser supervisor, sublinhando, igualmente, a complexidade da atividade supervisiva, ao referir que a "super-visão" deve ser composta por várias capacidades pessoais, as quais se organizam de uma forma encadeada e se encontram intimamente relacionadas, a saber:

Visão apurada – serve exclusivamente para ver o que acontece na sala;

Introvisão – serve para compreender e interpretar as ações *aí ocorridas;*

Antevisão – serve para ver o que poderia estar a acontecer; *Retrovisão* – serve para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu*;*

Segunda Visão – serve para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Neste mesmo sentido, Vieira (2010) utiliza a metáfora do "caleidoscópio", ou seja, a "supervisão" é um instrumento que nos remete para a visão, requisito essencial da "*Super–Visão*", não apenas do sentido da visão em si, mas também da visão do sentido que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: a transformação pessoal e social inscrita nos valores da democracia.

Por sua vez, Glickman *et al*. e Waite (cit. por Vieira, 2010) utilizam os vocábulos "SuperVisão**"** e "supervisão" para dar mais ênfase e sublinhar a necessidade de uma "visão", isto é, de uma capacidade de determinar o que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser. Os referidos autores defendem, ainda, uma supervisão colegial e dialógica orientada para a construção de uma sociedade democrática.

Convém aqui lembrar que os inícios da década de oitenta são assinalados por mudanças significativas no que concerne à atividade profissional. Exige-se aos professores novas competências associadas ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, postula-se que a atividade educativa assuma um cariz reflexivo (Schön, 1983). Por outro lado, pede-se também que os professores estejam em permanente aprendizagem, a chamada "aprendizagem ao longo da vida", assente numa prática reflexiva, exigindo uma postura que permita, não só "refletir na ação", mas também "refletir sobre a ação" (Schön, 1987, 1983; Zeichner, 1993).

É pelas mãos de Alarcão (1981), Alarcão e Tavares (1987), Formosinho (1997) e Sá-Chaves (1996) que, em Portugal, mais precisamente na década de oitenta, chegam, até nós, estudos na área da supervisão. Nesta altura, a supervisão, no campo da educação, encerrava em si a ideia de controlo inspetivo, sendo entendida, em larga medida, como a ação de vigiar alguma coisa ou alguém, de forma a assegurar a regularidade do seu comportamento.

Esta ideia de supervisão está bem expressa nas definições que encontramos no dicionário. Assim, se recorrermos às definições (supervisão,

supervisionar e supervisor) disponibilizadas pelo dicionário[4], percebemos que estes conceitos nos remetem para uma visão superior, função de supervisor, para o efeito de dirigir, de orientar ou ainda de inspecionar. Como é possível verificar, estes conceitos encerram em si um conjunto de hipóteses que não são equivalentes, ou seja, a cada um deles é associado um processo cognitivo e um procedimento diferente, tendo em conta a diferenciação de objetivos e de funções que lhes são inerentes.

Trata-se de uma definição de supervisão, como se pode constatar, que nos remete para perspetivas que vão desde as intenções mais rígidas de inspeção e de direção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento.

Ao classificar os estilos de supervisão, Glickman (1980) apontou ora para práticas supervisivas que tendem a ser mais dirigistas ou mesmo impositivas, ora para práticas de cariz mais colaborativo e mais compreensivas, conforme o supervisor, conforme o supervisionado ou, ainda, conforme as circunstâncias. Todavia, é de registar que estas práticas, quer num caso, quer noutro, se inscrevem, sobretudo, na relação de comunicação entre dois profissionais, remetendo-nos para um quadro de orientação pedagógica que se estabelece ao nível dos processos de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Como refere Sá-Chaves (1999), é natural que esta dispersão semântica tenha induzido a conceções de supervisão algo diferenciadas, configurando-se em práticas também elas marcadas, quer por objetivos e métodos naturalmente dirigistas e/ou inspetivos, quer por métodos mais maleáveis, apoiando-se mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição.

Para a mesma autora (Sá-Chaves, 1999), a conceção de supervisão não pode restringir-se à mera relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e concetuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano.

Neste mesmo sentido, estes macrossistemas requerem exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, demandam a partilha de saberes e

[4] Dicionário da Língua Portuguesa, 6ª edição, Porto Editora, 1990.

complementaridade de competências, exigem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, em conjunto, se enfrentam. Além de todas estas competências específicas, pressupõem um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus atores. Assim,

> a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, dito e ao não dito, o passado, e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (Sá-Chaves, 1999, p. 15)

Deste ponto de vista, trata-se de uma conceção de supervisão que, simultaneamente, abre a possibilidade do conhecimento e instaura a possibilidade de afeto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação.

A supervisão traduz-se, igualmente, no alargamento da relação didática e dual supervisor-supervisando para uma conceção que admita, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém que, supostamente sabe, é incumbido de transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe (Sá-Chaves, 1999).

Ao debruçarmo-nos sobre esta conceção de supervisão, percebemos que o conhecimento pessoal se (re) constrói continuadamente em função da capacidade para processar e relacionar a informação, construindo novos sentidos que as múltiplas relações de “socialidade” lhe aduzem. Cabe, então, à supervisão (auto-hetero) a gestão destes processos de (re) construção, embora no quadro das culturas próprias e dos sentidos que, inevitavelmente, elas determinam. Deste modo, a supervisão não se restringe à possível (trans) ação de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas

inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida (Sá-Chaves, 1999).

Alarcão e Tavares entendem por supervisão "o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (1987, p. 18). Acrescentam que o supervisor e professor são atores dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos são adultos, que continuam a desenvolver-se e a aprender num processo de informação – reflexão- ação-reflexão (Alarcão & Tavares, 1987, pp. 55-56).

Os mesmos autores referem ainda que, quando a reflexão é colaborativa, com interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo. Para que essa colaboração esteja presente, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e professor, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho (Alarcão & Tavares, 2007).

Neste sentido, importa ter em conta Wallace (cit. por Vieira,1993) que distingue duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor; a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se coresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção. É esta última perspetiva do papel do supervisor que vai ao encontro da conceção de Vieira (1993, p. 28), a qual entende a supervisão "como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação".

Supervisionar comporta a ideia de entreajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor (Vieira, 1993). Quanto a esta definição de supervisão, Vieira (1993)

entende-a como complexa, comportando uma dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e uma dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos na monitoração da prática.

A investigadora define-a, ainda, como "teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem" (Vieira, 2010, p. 15), acrescenta que todas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, de um modo ou de outro, todas apontam para – "o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos" (Vieira, 2010, p. 15).

Alarcão entende que o objeto da supervisão é "…a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes" (2002a, pp. 231-232). Deste modo, Alarcão confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade (s) de aprendentes, alargada (s) a toda a comunidade educativa: afinal, a escola autónoma é a da participação e responsabilização de todos que a compõem.

Partindo da definição de Alarcão (2002a, p. 234), o supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas. A conceção do supervisor como profissional do humano em situações sociais organizacionais implica, pois, competências cívicas, técnicas e humanas. Por isso, a autora elenca quatro competências que considera essenciais para um bom e efetivo desempenho do supervisor, a saber:

a) competências interpretativas (capacidade de compreender e interpretar o real, nas vertentes humana, social, cultural e educativa);
b) competências de análise e avaliação (desenvolver vários projetos, análise de situações e desempenhos);

> c) competências de dinamização da formação (conhecer os pontos fracos da comunidade educativa, por forma a apoiá-la numa aprendizagem colaborativa, desenvolvendo para isso ações de formação);
> d) competências relacionais (ter uma boa capacidade de comunicação e gerir adequadamente os conflitos). (Alarcão 2002a, p. 234)

Nesta linha de pensamento, as opiniões dos vários autores consultados, nomeadamente Alarcão e Roldão (1998, 2009), convergem no sentido de que a supervisão não se pode restringir ao domínio da sala de aula, ou seja, à supervisão pedagógica. Pelo contrário, deve focalizar a sua ação em dois níveis: o da formação e o do desenvolvimento profissional, uma vez que este tem influência direta no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; o do desenvolvimento e das aprendizagens organizacionais, ou seja, o da supervisão escolar, uma vez que tem influência direta na vida das escolas.

Sendo a escola uma "organização que aprende" (Senge, 1999), todos os autores referenciados consideram que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional complementam-se, devendo, por isso, percorrer um caminho de aprendizagem e de desenvolvimento em conjunto. É também neste sentido que compreendemos a posição de Alarcão (2002a) quando confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular. A investigadora remete-nos para uma visão "macroscópica", definindo a função principal do supervisor: apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (Alarcão, 2002a).

Para a autora, a função do supervisor não se esgota na sala de aula, pelo que o seu papel terá de ir um pouco mais longe, ou seja, terá também de colaborar na elaboração do Projeto Educativo, definindo claramente o seu papel e o dos outros participantes; colaborar no processo de avaliação de estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações; criar/apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa; colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores e funcionários, mas também dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

Relativamente à formação contínua, Oliveira e Oliveira afirmam que compete ao supervisor "criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações desafiantes, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento" (1997, p. 20).

Os autores acrescentam que, quer se trate de uma supervisão pedagógica (sala de aula), quer se trate de uma supervisão mais alargada (escola), é de primordial importância que um supervisor seja capaz de promover uma relação personalizada e afetiva, para poder acompanhar de perto o formando/professor. Deste modo, cabe ao supervisor pôr a tónica na observação e na reflexão do ensino, mas também na colaboração e entreajuda dos colegas. A definição de supervisão dada pelos autores encerra, em si, uma abordagem reflexiva sobre as práticas dos professores, privilegiando as relações interpessoais e o clima relacional, bem como a partilha de saberes e a entreajuda no desenvolvimento pessoal e profissional entre os pares (Oliveira & Oliveira, 1997).

Neste sentido, constitui-se como objetivo central da atuação do supervisor, numa perspetiva formativa e facilitadora, a promoção de uma relação de confiança, possibilitando a participação mais responsável e ativa do professor no seu processo de formação. Segundo Berthelot (2007), a supervisão realiza uma interface entre a situação de formação inicial do "coach" e uma postura profissional. Essa interface torna-se permanente para qualquer profissional, sendo encarada como garantia de qualidade. Acrescenta também que a supervisão:

> Sur un plan étymologique, "superviser" signifie éclairer au dessus, être celui qui tire en visant. La supervision est définie comme l'accompagnement d'une personne en situation professionnelle par une autre personne plus expérimentée qu'elle dans ce métier. Le superviseur est le garant du cadre de travail, exerce une vigilance aiguë sur les contenus mais aussi sur les processus mis en oeuvre. Le groupe de supervision de coachs a pour finalité l'accompagnement de chacun des praticiens du coaching, dans leur

> développement professionnel. Ce groupe s'appuie sur les interactions générées entre les participants du groupe, les situations apportées, source de leurs interrogations et le superviseur. (Barthelot, 2007, p. 5)

Nesta definição de supervisão, o autor valoriza a experiência profissional do supervisor que, à partida, sendo uma pessoa mais experiente, saberá aconselhar e orientar os processos de supervisão, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional do professor.

No campo da formação, conforme postulam Alarcão e Roldão (2009), a supervisão assume um papel tranquilizador e securizante, o qual se torna fundamental no processo de formação de professores. Assim, a supervisão é considerada uma atividade de apoio que orienta e regula o processo de formação, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Deste modo, a supervisão é pensada como instrumento principal de formação, inovação e mudança dos professores, situando-se na escola como um processo organizacional e de desenvolvimento da qualificação docente (Formosinho, 2002), o qual vai ao encontro de uma abordagem reflexiva das práticas docentes.

De acordo com esta abordagem, que muito se deve aos trabalhos de Schön (1983) que, por sua vez, se inspirou em Dewey, o profissional reflexivo é

> por analogia, o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa, numa postura prospetiva, interativa e retrospetiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema. (1996, p. 8)

Schön (cit. por Alarcão,1996) refere que, inerente à prática dos bons profissionais, está uma competência artística, não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte, mas de um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de

artista designada por *artistry.* Esta competência, que permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre é possível descrever, mas que está presente na atuação dos professores, mesmo que não tenha sido pensado previamente: é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que dominam. Trata-se de uma competência que, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.

É neste contexto que termos como conhecimento na ação (*knowing-in-action*), reflexão na ação (*reflection-in-action*), reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*) (Schön, cit. por Alarcão 1996)[5] aparecem associados à configuração do profissional reflexivo. Segundo Alarcão, estes conceitos centrais do pensamento de Schön traduzem a atribuição de um elevado valor epistemológico à prática, revalorizando o conhecimento de uma ação inteligente e refletida, desafiando os profissionais a seguir, não apenas as regras e processos clássicos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, como também a dar resposta a questões de novas problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas que, produzidos no momento, caracterizam um determinado problema.

A abordagem reflexiva de Schön concebe um conhecimento contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão (Alarcão, 2000). Neste sentido, o professor reflexivo é aquele que entende a escola como organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura

[5] Alarcão define estes conceitos do seguinte modo:

" - conhecimento na ação – é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é o tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada; é um *know-how* inteligente. O conhecimento na ação é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação.

- reflexão na ação e reflexão sobre a ação: as descrições verbais são fruto de uma reflexão, a qual pode ocorrer em simultâneo com a ação ou retrospetivamente. Por outro lado, se refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na ação, entabulamos uma conversa com a situação. Se reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospetivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação.

- a reflexão sobre a reflexão na ação: é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (1996, pp.16-17).

e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2000).

Perante este referencial de professor reflexivo, entendemos que a supervisão, considerada como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão & Tavares, 2003), contribui, sem dúvida, para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações aprendentes. Para Medina (2004), é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação /reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. Fica, assim, claro que, no momento atual, ao contrário do que acontecia há algumas décadas e como atrás referimos, qualquer referência de que o trabalho do supervisor se centra essencialmente no controlo inspetivo do trabalho que o professor desenvolve é errada.

Entendemos que só adotando uma atitude colaborativa, autónoma e reflexiva e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma relação de mútua confiança com o formador/professor, teremos um profissional ativo, responsável e participante no seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, o supervisor e a supervisão têm necessariamente de ser encarados numa perspetiva formativa, facilitadora e reguladora do processo de desenvolvimento profissional do professor.

1.2. Modelos de supervisão

Para melhor compreender o conceito polissémico da supervisão e o seu papel no contexto educativo, entendemos que faz todo o sentido revisitarmos os modelos de supervisão. Com efeito, essa revisitação permitir-nos-á perceber os vários posicionamentos teóricos, bem como ter em conta a complexidade teórica e prática do próprio conceito de supervisão.

Antes de mais, é preciso ressaltar que os modelos de supervisão – como todos os modelos - exprimem conceções distintas sobre o mundo e as pessoas quanto aos seus compromissos e pressupostos, ainda que seja possível

discuti-los e refletir sobre a sua adequação, tendo em conta os desafios educativos que nos são propostos.

Os modelos representam apenas uma das várias escolas do pensamento nas ciências sociais, em oposição ao pensamento das ciências naturais, nas quais, em princípio, só um único modelo pode dominar num determinado momento. Os modelos permitem-nos, pois, uma perspetiva inicial dos resultados da nossa prática, servindo, de igual modo, como ponto de partida: auxiliam na predição dos resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências.

O termo modelo é também frequentemente definido em relação ao desenvolvimento da investigação, podendo tanto resultar da investigação como estimulá-la.

No que concerne esta questão, Joyce e Weill (cit. por Tracy, 2002) sugerem que os modelos podem basear-se na prática, no trabalho empírico, nas teorias, nos estímulos e na especulação sobre o significado da investigação realizada por outros, como também podem promover a investigação, ao permitirem aos investigadores enquadrarem questões acerca dos métodos de supervisão, formulando-as como perguntas de tipo *e/ou* (Nuthall & Snook cit. por Tracy, 2002).

Outros autores, tal como Joyce e Weill, enunciam um conjunto de conceitos úteis na descrição de qualquer modelo, a saber:

- os objetivos do modelo;
- os pressupostos teóricos;
- os princípios e os conceitos principais subjacentes ao modelo;
- a sintaxe do modelo;
- o sistema social;
- os princípios de reação;
- as condições de apoio para o modelo. (cit. por Tracy, 2002, p. 23)

Por seu turno, Sergiovanni e Starratt explicam-nos o que entendem por modelos ao utilizarem as metáforas das “janelas” e dos “muros”, sublinhando que:

> os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (cit. por Tracy, 2002, p. 26)

Neste jogo metafórico, ficam bem evidentes as potencialidades e os perigos dos modelos: tanto podem ser janelas que aumentam o nosso olhar, como muros que limitam a nossa visão. Através da *janela*, o investigador vê a teoria da forma como poderá ser aplicada na escola, pelo que os modelos podem expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão. No entanto, o uso abusivo dos modelos pode limitar a compreensão e extinguir a reflexão, provocando três perigos específicos que ameaçam transformar as janelas em muros, bloqueando a nossa visão do mundo exterior:

- criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional;
- conduzir a investigação e prática através da perspetiva de um modelo apenas;
- permitir aos modelos limitar e definir as nossas perceções. (Tracy, 2002, p. 29)

Deste ponto de vista, face aos modelos que a seguir vamos apresentar, julgamos que é teórica e cientificamente prudente ter em conta que há sempre vantagens e perigos no seu uso, o que exige dos investigadores e dos práticos uma permanente vigilância crítica.

a) O modelo científico

Defendido por McNeil (1982), o modelo científico, em vez de produzir novos conhecimentos acerca do ensino, tem-se limitado a refinar o conhecimento existente. Constata-se similarmente que, quando esse refinamento ocorre, é muito seletivo, tendo em conta apenas algumas das asserções sobre o ensino que podem ser testadas. Por outro lado, o autor faz notar que o número de asserções produzidas através do uso de abordagens científicas é reduzido se as compararmos com os julgamentos realizados no ensino. Admite que as descobertas feitas por este modelo são limitadas, despoletando mais questões do que aquelas às quais responde.

No entanto, o modelo científico pode ser um ótimo auxiliar na verificação do que está a acontecer no ensino e no que deveria efetivamente acontecer: permite conhecer os factos do que existe e determinar a discrepância com o que deveria existir. Apesar das suas limitações, McNeil realça a sua utilidade, adiantando que os investigadores poderão abandonar as tentativas para encontrar soluções práticas para os problemas detetados, passando a dar mais ênfase à compreensão da sala de aula e aos seus problemas, em vez dos classificarem.

b) O modelo artístico

Proposto por Eisner (1982), baseia-se na sensibilidade, capacidade de perceção e conhecimento do supervisor, como modo de valorizar as subtilezas significativas que ocorrem na sala de aula, explorando o potencial expressivo, poético e, frequentemente, metafórico da linguagem, de modo a transmitir o que tem sido observado aos professores ou a outros cujas decisões afetam o que acontece nas escolas. Por outras palavras, a supervisão artística concentra toda a sua ação nos meios e nas formas de explorar as potencialidades do professor, em vez de enfatizar ou realçar aspetos que não contribuem para a construção de profissionalidade forte e sustentada de acordo com a natureza da profissão. Neste caso, o supervisor tem como objetivo último orientar o professor na consolidação dos valores que consubstanciam uma educação de qualidade.

c) O modelo de imitação artesanal

O modelo de imitação artesanal encerra em si a ideia da existência de bons modelos, os quais, exibindo as suas qualidades, são suscetíveis de aprendizagem através da imitação. Na base deste modelo, existe a ideia da autoridade do mestre e da certeza do saber associados ainda à crença de que a demonstração e a imitação seriam as melhores estratégias de aprender a fazer. Neste sentido, a estratégia de supervisão é colocar os futuros professores a praticar os bons exemplos do mestre considerado como sendo o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer, aquele que sabia o que estava certo, transmitindo, assim, a sua arte ao aprendiz.

d) O modelo da aprendizagem pela descoberta guiada

Do ponto de vista histórico, com a descoberta deste modelo, caía por terra a ideia de método único preconizado no modelo anterior. A imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. O objetivo do modelo de aprendizagem pela descoberta guiada era tentar descobrir não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicitar quando é que ele se produzia, como e porquê. Pretendia-se que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico.

Neste contexto e na explicitação deste cenário, Dewey (cit. por Alarcão & Tavares, 2003) advoga que os candidatos a professor deviam observar professores em interação com os seus alunos, não na preocupação de descobrirem como é que o bom professor atua, mas com o objetivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem na relação que estabelecem.

e) O modelo behaviorista

O modelo behaviorista pretende identificar as competências intrínsecas da maior utilidade para um jovem professor, bem como desenvolver um

programa de treino dessas mesmas competências. Desta forma, a implementação do microensino (ou técnica psicopedagógica como também era conhecida) permitia, através da análise de determinadas tarefas, desenvolver competência de identificação, explicação e de demostração, através das quais o futuro professor se aperfeiçoaria na utilização de várias técnicas para progredir e desenvolver a sua autonomia pessoal e profissional.

Allen e Ryan definem a técnica do microensino da seguinte maneira:

> Microteaching provides teachers with a practice setting form instruction in which the normal complexities of the classroom are reduced and in which the teacher receives a great deal of feedback on his performance. To minimize the complexities of the normal teaching encounter, several dimensions are limited. The length of the normal 25 or 30. (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 21)

Este modelo tinha, igualmente, como premissa preparar os futuros professores para que, quando iniciassem o estágio pedagógico, tivessem conhecimentos sólidos que lhes permitissem identificar, na atuação dos seus supervisores nas escolas, bons e maus momentos. De acordo com as mesmas autoras,

> A simplificação do ato do ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos, a variedade e a contiguidade do feedback proveniente de várias fontes (do supervisor, do próprio formando, dos colegas e dos alunos), a incidência no desenvolvimento dos parâmetros, a ausência de avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor fizeram com que o microensino fosse introduzido, com grande expectativa, nas instituições de formação de professores. (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 22)

f) O modelo clínico

Foi no final dos anos cinquenta, na Universidade de Harvard, que Cogan, Goldhammer e Anderson desenvolveram o modelo de supervisão clínica. Neste cenário, o supervisor é ele próprio agente dinâmico “relegando

para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o próprio ensino" (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Significa, também, que entre supervisor e professor, entre o futuro professor e os seus colegas, haja um espírito de colaboração, implicando uma atividade contínua, a planificação e a avaliação conjuntas, para além, obviamente, da observação e da análise.

O objetivo principal deste cenário é melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula, a qual era chamada de "*clínica*" porque era o ponto de partida para uma análise conjunta (feita pelo supervisor e pelo futuro professor) dos fenómenos que aí ocorriam.

Por seu turno, Goldhammer define supervisão clínica como:

> that phase of instructional supervision which draws its data from first-hand observation of actual teaching events, and involves face-to-face (and other associated interaction between the supervisor and teacher in the analysis of teaching behaviors and activities for instructional improvement. (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 25)

Em forma de síntese, diríamos que a supervisão clínica se caracteriza pelo facto da dimensão da colaboração estar presente ao longo de todo o processo de formação do futuro professor. Com efeito, a colaboração verifica-se na relação entre supervisor e professor e tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática docente, baseando a sua intervenção na observação e análise das situações reais de ensino. A colaboração sobressai como ideia central deste modelo, pelo que está associada à ideia de que deve ser o futuro professor a ter uma atitude ativa, solicitando a colaboração do supervisor na análise de situações problemáticas.

g) O modelo psicopedagógico

Preconizado por Stones, baseia-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo os pressupostos teóricos deste modelo, existem dois mundos que se relacionam: o da relação de ensino/aprendizagem, que se estabelece entre o supervisor e o

professor, e ainda o que se estabelece entre o professor e os seus alunos (cit. por Alarcão & Tavares, 2003).

O autor defende que o objetivo último do processo de ensino aprendizagem reside na capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. Stones acredita que todos os professores têm um denominador comum de natureza psicopedagógica, ou seja, todos os professores ensinam conceitos, embora o façam a diferentes níveis.

No modelo psicopedagógico, o supervisor tem como função ensinar conceitos ao professor e ajudá-lo a desenvolver as suas capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os seus conhecimentos e ajudá-lo a resolver problemas que surjam no quotidiano da sua atividade docente. O supervisor deverá desempenhar este papel sempre num clima de encorajamento.

A relação do supervisor com o professor é diferente da relação que o professor tem com os seus alunos porque, em primeiro lugar, existe uma relação mais próxima, mais dialogante e mais pessoal e, em segundo lugar, porque é uma relação de adultos. Não obstante estas diferenças, existe um processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o supervisor, através do seu ensino, influencia diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, e este, também através do seu ensino, influencia diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em forma de síntese, diríamos que o modelo de Stones se desenvolve em três fases distintas:

- preparação da aula com o professor/formando;
- discussão da aula;
- avaliação do ciclo de supervisão.

As duas primeiras fases subdividem-se ainda em mais duas: uma de planificação e outra de interação. As estratégias utilizadas pelo supervisor têm como principal objetivo o desenvolvimento de um profissional reflexivo, informado, capaz de intervir e tomar as decisões mais adequadas a cada situação e contexto.

h) O modelo reflexivo

Inspirado em Dewey, defende a formação de professores numa abordagem reflexiva. De natureza construtivista, assenta na imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional.

Ao abordarmos o modelo reflexivo, temos obrigatoriamente de falar de Schön (1983). O pensamento prático de Schön traduz-se em "conhecimento-na-ação", "reflexão-na-ação" e "a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação". São estes três processos que constituem o pensamento prático do profissional ativo e reflexivo, completando-se entre si para que seja possível e desejável uma intervenção prática racional.

No modelo reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudarem os futuros professores a compreenderem e a interpretarem as situações. Estes aprendem a atuar sobre a situação, mas também a sistematizarem o conhecimento que nasce da relação entre a ação e o pensamento. O supervisor, numa lógica de formação de profissionais ativos e reflexivos, deverá promover a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Deverá, pois, encorajar o pensamento prático defendido por Schön (1983), o qual enuncia algumas estratégias de supervisão mais adequadas ao modelo reflexivo: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência multifacetada (*play in a hall of mirrors*).

i) O modelo ecológico

Inspirado no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979) e com o objetivo de desenvolver um modelo de supervisão de índole reflexivo e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, num ambiente interinstitucional interativo, Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste modelo, consideram-se as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinergético que se estabelece na interação que se cria

entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação. Neste caso, a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados e de facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, assentam na assunção de novos papéis e na interação com pessoas até aí desconhecidas.

Segundo o modelo ecológico, a supervisão desenvolve-se num conjunto articulado dos microssistemas em que os profissionais se vão inserindo e que exercem sobre eles uma ação direta. Estes microssistemas interagem entre si e integram-se em redes estruturais mais complexas, ao nível do que Bronfenbrenner concebeu como meso e macrossistemas que indiretamente exercem sobre a pessoa em formação uma enorme influência (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 38). Estes contextos numa perspetiva bronfenbreneriana assumem uma importância vital.

Este cenário supervisivo, segundo Alarcão e Sá-Chaves, baseia-se em dez princípios, a saber:

- princípio da atividade de natureza molar;
- princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis;
- princípio da relação interpessoal;
- princípio da relação intercontextual;
- princípio da organização de matriz conceptual;
- princípio da consciencialização;
- princípio da influência inovadora. (1994, p. 39)

j) O modelo dialógico

O modelo dialógico tem influências do pensamento antropológico, sociológico e linguístico (Waite cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 40) e acentua aspetos já referenciados nos modelos personalista e desenvolvimentista, embora assumindo também uma dimensão política e emancipatória da formação. A principal novidade deste modelo advém do facto de atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado não

só na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais, mas também na desocultação dos contextos de ação profissional.

Neste modelo, os professores são considerados como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e de assumirem a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional. Assim, o foco da ação supervisiva incide mais na análise dos contextos do que na análise dos professores, ou seja, privilegia-se a análise dos discursos dos professores em situações de ensino, verificando se o seu pensamento e as suas teorias são coincidentes com as teorias que efetivamente comungam na prática.

Deste modo, para o modelo dialógico, os atores principais deste modelo são os professores considerados mais no coletivo do que na sua individualidade. Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não numa conceção hierarquizada do supervisor (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Os vários modelos aqui apresentados possibilitam, obviamente, uma determinada leitura da realidade da prática supervisiva, realçando princípios que se complementam e facilitam a construção de novos caminhos e novos saberes. Todos estes modelos são produzidos a partir de uma base teórica, têm princípios subjacentes, sugerem papéis e relações para o supervisor e o supervisionado e estabelecem o contexto no qual podem ter êxito.

Acresce que a definição de supervisão proposta por Alarcão e Tavares (2003) se enquadra em qualquer modelo atrás descrito. A supervisão é um processo em que uma pessoa experiente e bem informada orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática da prática, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

A supervisão visa o desenvolvimento de competências no futuro professor e deve promover uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho. Segundo Tracy (2002), a supervisão do futuro deverá centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.

Não obstante, consideramos que o modelo reflexivo, de acordo com o contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional, é aquele que melhor se coaduna com as necessidades atuais da escola e do desenvolvimento profissional dos professores. No contexto vigente, faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação, aprender fazendo, refletir sobre a ação, estabelecendo o necessário *feedback,* por forma a melhorar o desempenho do professor, embora com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo este processo de construção do saber.

1.3. O papel do supervisor numa escola reflexiva

Vários autores (Alarcão & Roldão, 2009; Sá-Chaves, 2002; Vieira 2006) consideram que as atuais tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão, realçando a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a autosupervisão e 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.

No mesmo sentido, Sá-Chaves (1997) afirma que uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativo e de questionamento sistemático da ação. Sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação. É de sublinhar, contudo, que não se exclui a importância dos processos de autosupervisão, de natureza pessoal, pois o professor reflexivo, aberto e disponível para fazer face a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas.

Das palavras de Alonso (1999) podemos inferir que, hoje, existe um consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos

professores. Essa reflexão, como refere a autora, produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual num processo coletivo, de tal sorte que a busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo.

A ação supervisora centrada na formação dos professores não significa, como refere Alonso (1999), o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula com os professores e para outras questões de natureza mais amplas que dizem respeito à escola e à sociedade em geral, tomando ainda consciência das mudanças que ocorrem e dos novos desafios que se colocam à escola. Isto significa pensar em professores supervisores bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e às suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade.

Se encararmos o papel do supervisor como um processo de assessoria aos professores e à equipa escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças, não só nas práticas usuais mas também nas conceções que as embasam, então a supervisão terá que ser encarada como uma "interação entre iguais", onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Neste sentido, para o sucesso do trabalho supervisivo, há que reunir algumas condições, tais como: manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com professores, partilhando ideias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando o trabalho em equipa, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo e trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas. Deste modo, segundo Alonso, é fundamental que o professor seja capaz de:

> 1- conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;

> 2- estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo;
> 3- atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;
> 4- subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área;
> 5- atuar junto à administração da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto. (1999, pp. 179-180)

O papel do supervisor ganha, assim, novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente. Contudo, para que a supervisão concretize o seu verdadeiro sentido é necessário que abandone a definição autoritária que a caracterizou ao longo de várias décadas, passando a assumir um papel verdadeiramente estimulador e organizador de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar. Assim, para Moreira (2004, 2009) a função de supervisão (supervisor) deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos imediatos da ação profissional. Neste contexto, Amaral *et al.* consideram que o supervisor é aquele que "deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta" (1996, p. 93).

Para Glickman (1985), o supervisor/supervisão escolar é um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola. Para este autor, a supervisão/supervisor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e eficácia da escola. A supervisão fora da sala de aula, como ainda afirma Glickman, serve *"*to the school function that improves instruction through direct assistance to teachers, curriculum development, in service training, group development, and action research*"*, uma vez que "we can think of supervision as the glue of a successful school. Supervision is the function in schools that draws together the discrete elements of instructional effectiveness into whole-school action…" (1985, pp. 4-5).

Segundo Bujold (2002), o supervisor deve possuir necessariamente três competências (competências relacionais, competências conceptuais e competências técnicas), enfatizando a necessidade de dominar ou controlar os fenómenos relacionais de forma a gerir o conteúdo emocional das reações dos professores e poder acompanhá-los no seu desenvolvimento pessoal. Por seu turno, Boutet (2002) advoga que, para se ser um bom supervisor, tem que se ter a capacidade de exprimir o pensamento de uma forma coerente, ser capaz de trabalhar em equipa, ser capaz de partilhar as tarefas, ser capaz de manifestar qualidades relacionais, de observação e de atenção e, sobretudo, ser capaz de fazer um *feedback* positivo, sem tecer juízos de valor.

Nesta linha de pensamento, Oliveira entende que um supervisor é, na sua essência, "um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo" (2000, p. 47). Neste contexto, a autora enfatiza a ideia de que, na supervisão escolar, estamos perante um grupo de colegas que, ainda que em estádios diferentes no seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes.

No entender de Sá-Chaves (2000), numa escola reflexiva, o supervisor, é aquele que supervisiona a partir de uma posição superior, mas também aquele que aconselha. Ao perspetivarmos a escola como uma comunidade / organização aprendente (Fullan & Hargreaves, 2000), o papel do supervisor pedagógico terá de ser renovado e o objeto da supervisão redefinida. Nesta linha de continuidade, Alarcão entende a supervisão

> como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes. (2002b, p.18)

Nesta perspetiva, compete ao supervisor facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola. Para Vieira (1993), numa ótica colaborativa, o supervisor deve adotar uma postura de observador ativo, crítico e questionante, ou seja, deve assumir uma intervenção continuada de

investigador reflexivo que, simultaneamente, ajuda a crescer e a desenvolver o professor, mas também ele próprio aprende, cresce e se desenvolve. Assim, um supervisor reflexivo tem necessariamente de desempenhar determinadas funções, tais como:

i) informar: o supervisor tem como função primordial fornecer informações relevantes e atualizadas, em função dos objetivos e necessidades de formação do professor que orienta;

ii) questionar: o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas (como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia a dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva);

iii) sugerir: o exercício da função de sugestão (de ideias, práticas, soluções) motiva e promove a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor;

iv) encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal, assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afetiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;

v) avaliar:

> a avaliação encarada no seu sentido formativo e não de classificação assume-se como um exercício essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui, por si só, um fator de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional". (Vieira,1993, p. 32)

Em jeito de conclusão, o supervisor reflexivo tem como objetivo, na sua prática diária, ajudar o professor em formação inicial ou em formação contínua a:

1- mieux comprendre ce qu'il fait au quotidien et pour lequel il manque de recul;
2- clarifier ses stratégies dans la conduite de ses projets;
4- bénéficier d'un lieu de ressource directement articulé à sa pratique;
5- organiser son activité, voire construire son entreprise;
6- profiter d'un appui ajusté pour développer ses compétences;
7- contribuer à alimenter un réseau de professionnels qui ont en commun des besoins de soutien et d'échanges. (Berthelot, 2007, p.3)

Assim sendo, o supervisor reflexivo é aquele que

est donc en général quelqu'un d'expérimenté capable d'ajuster avec précision le soutien, les apports théoriques et pratiques; il met en œuvre le concept de "leverage", c'est-à-dire l'ajustement du travail au niveau exact où le coaché peut progresser au mieux. (Berthelot, 2007, p.3)

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA UM PROFESSOR REFLEXIVO

2.1. Desenvolvimento profissional: contributos para a explicitação de um conceito polissémico

O conceito de desenvolvimento, como postula Almeida (1990), deve ser entendido numa perspetiva multidisciplinar e transdisciplinar que compreenda, interativamente, as várias dimensões, tais como a psicológica, a social, a comunitária, a económica, a cultural e a científico-técnica. Neste sentido, as teorias de formação de professores têm contribuído para a proliferação da definição do conceito de desenvolvimento, embora, como sublinha Lourenço (1997), todas elas se apoiam num princípio comum: o desenvolvimento é, antes de mais, mudança, génese, evolução e diacronia.

Neste âmbito, como também enuncia Marcelo (2009b), o desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se face à necessidade de compreender o modo como se produzem os processos de ensinar e aprender. Neste contexto, segundo Villegas-Reimeirs (2003), o desenvolvimento profissional tem sido encarado como um processo a longo prazo.

Quanto a nós, este pressuposto faz todo o sentido, pois são vários os autores (Alarcão, 1996; Day, 2001, 2003; Flores, 1999; Formosinho, 2002, 2009, Nóvoa, 1992; Sá-Chaves, 1997) que consideram que a aprendizagem do professor é um processo contínuo e se prolonga ao longo da vida. Este processo, como refere Villegas-Reimeirs (2003), integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento dos professores.

Desta nova conceção de desenvolvimento profissional docente (DPD), emergem as seguintes características:

- Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que

os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;

- Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (Marcelo, 2009, pp.10-11)

Também Grundy e Robison referem que, ao falarmos das novas conceções para o "desenvolvimento profissional contínuo" (DPC), teremos necessariamente de falar *da extensão, do crescimento e da renovação* (cit. por Sachs, 2009). Os propósitos identificados pelo autor interligam-se entre si:

- *a extensão* ocorre pela introdução de novo conhecimento ou competências no repertório dos professores;
- *o crescimento* acontece através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização (*expertise*);
- *a renovação* é conseguida através da transformação e da mudança do conhecimento e da prática.

Por seu turno, Sachs (2009) fala de metáforas presentes nestas novas conceções enunciadas por Grundy e Robison, nomeadamente: *a re-instrumentação, a remodelação,* a *revitalização* e uma quarta que Sachs acrescenta, a da *re-imaginação*. Esta quarta, segundo a autora, traduz a necessidade dos professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional[6].

A mesma autora acrescenta que o DPC terá, em primeiro lugar, que assegurar o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e, em segundo lugar, apoiar uma profissão docente forte e autónoma. No entanto, salienta também que, para estes objetivos serem cumpridos, o DPC terá de englobar os quatro elementos anteriormente referidos, *a re-instrumentação, a remodelação, a revitalização e a re-imaginação.*

Os objetivos de cada uma destas dimensões encontram-se explicitadas no quadro 1:

[6] A priori e de acordo com a legislação em vigor, (Dec.Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro) podem em colaboração com a escola e os centros de formação definir as suas prioridades de formação.

Quadro 1 - Síntese das dimensões das perspetivas de DPC (Sachs, 2009, p. 102)

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
Orientação/Força desencadeadora	Prestação de contas e controlo por parte do Governo	Aceitação da agenda de mudança do Governo	Renovação profissional	Reinvenção profissional
Propósito	Atualizar competências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
Conceção de DPC	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
Responsabilidade	Sistema	Escola/distrito	Professor individualmente considerado	Professores
Enfoque	Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
Processos de aprendizagem	Passivo, recetor de conhecimento	Consumidor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção de conhecimento
Modalidades	Seminários, especialistas externos	Programas elaborados por especialistas externos durante um determinado período de tempo	Círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-ação	Investigação feita pelos professores ou investigação ação (ponto de partida é a investigação)
Visão do professor	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendente reflexivo	Professor como profissional autónomo
Resultados profissionais	Melhoria de competências de ensino	Atualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspetivas de encarar a pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
Tipo de profissionalismo	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Ativista
Imagens de quem desenvolve o DPC	Vendedor	Guru	Par/colega competente	Agente de mudança.

Nesta linha de continuidade, parece-nos também importante referir algumas mudanças que Sparks e Hirsh conseguiram identificar no desenvolvimento profissional docente, nomeadamente:

a) De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
b) De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
c) De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
d) De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
e) De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
f) De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
g) De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
h) De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos, professores, alunos, diretores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos. (cit. por Marcelo, 2009, p.11)

Em guisa de síntese, passamos a enunciar as dez metas de DP identificadas por Day, as quais podem ser aplicadas à formação contínua, a saber:

1- Adaptação e desenvolvimento contínuo dos reportórios pedagógicos e científicos dos professores: correspondente à fase de principiante-perito do desenvolvimento do professor.
2- Aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor maneira de fazer convergir as necessidades individuais e coletivas dos alunos: correspondente ao nível de reflexão.
3- Aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com colegas: correspondente às necessidades de abertura, feedback e colaboração com colegas.

4- Desenvolvimento contínuo da capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola, por exemplo, através da tomada de decisão na política escolar, nas revisões internas, em papéis de gestão: correspondente à contribuição para a comunidade profissional de aprendizagem mais vasta.

5- Desenvolvimento contínuo da capacidade de interagir com clientes e com outros agentes educativos, tanto enquanto tutor, como ainda em nome da escola como um todo: correspondente à construção de parcerias com outros agentes educativos.

6- Proficiência contínua em assuntos relevantes e atuais da disciplina e desenvolvimento contínuo no que diz respeito a formas dos tornar acessíveis para os alunos: correspondente às necessidades de mudança em termos de conhecimento da disciplina.

7- Recolha de dados contínuos sobre políticas e práticas noutras escolas: correspondente às necessidades de trabalho em rede.

8- Acesso contínuo a um novo pensamento educacional, relevante para a melhoria de qualidade da escola: correspondente às necessidades de desenvolvimento intelectual.

9- Aquisição contínua de conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança, para sustentar uma boa comunicação com os alunos e outros agentes educativos e como base na revisão das prioridades curriculares: correspondente às necessidades de aprendizagem ao longo da vida.

10- Necessidade de compreender a racionalidade sobre as resoluções dos decisores políticos externos que têm a jurisdição sobre a escola e, mais tarde, implementar essas mesmas resoluções: correspondente às necessidades contratuais de prestação de contas. (2001, pp. 214-215)

No concernente à questão do DP dos professores, Huberman defende que "…grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito" (cit. por Day, 2001, p. 100).

Sabemos que as necessidades de formação dos indivíduos variam de acordo com as características individuais de cada um, bem como de acordo

com outros fatores, tais como a idade, o sexo e a escola (Bolam, cit. por Day, 2001, p. 100).

Como realça Day (2001), foram diversos os autores que identificaram várias fases ou estádios de desenvolvimento dos professores, sendo que os estudos mais representativos sobre esta questão foram realizados por Huberman em 1989 e por Sikes *et al*. em 1985. Estes autores identificaram cinco fases de desenvolvimento, a saber:

1- Entrada na carreira (inícios fáceis ou difíceis).
2- Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, integração em grupos e pares).
3- Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação).
4- Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar).
5- Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses esternos, desencanto, contração da atividade profissional do interesse (Huberman & Sikes *et al*, cit. por Day, 2001, p.102)

Independentemente da fase ou estádio de desenvolvimento em que os professores se encontram, todos têm a necessidade de se desenvolver profissionalmente. Essa necessidade prende-se, por um lado, com a:

> (…) relação entre a idade, a experiência, o saber-fazer e o empenho e, por outro, com a sua capacidade contínua de aplicar a inteligência emocional em situações de ensino e em culturas escolares que exigem o uso de juízos discricionários e de tacto pedagógico. (Day, 2004, p. 219)

Neste sentido, as escolas, centros de formação e universidades, ao planearem a formação contínua, deverão ter a preocupação de fazer uma análise mais cuidada dos programas de formação, pois deve ser tido em conta o modo como contribui para o desenvolvimento das capacidades desejadas.

Conforme podemos constatar, os vários autores referidos enunciam um DP em que estão presentes as quatro dimensões subjacentes a um processo supervisivo, designadamente:

- *a regulação*, que tem como premissa orientar todo o processo da formação do professor;
- *a colaboração* que enuncia uma colegialidade necessária ao desenvolvimento de boas práticas e de um crescimento individual e profissional do docente;
- a *autonomia*, também necessária ao professor, para que este se torne um ser desenvolto e autónomo nas suas tomadas de decisão;
- *a reflexão*, indispensável ao questionamento, à reavaliação das práticas educativas e ao crescimento profissional do professor.

No que concerne a questão aqui em análise, Day vai mais longe e define DP do seguinte modo:

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (2001, pp. 20-21)

O DP do professor é, sem dúvida, um processo extremamente complexo, mas não depende exclusivamente da vontade do professor. O professor só se pode desenvolver crítica e profissionalmente se na sua prática letiva e se no seu dia a dia escolar considerar as várias dimensões contempladas num processo supervisivo, ou seja, aprender a regular o

processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu processo de DP, colaborar com os seus pares e ser cada vez mais autónomo, pois uma pedagogia para a autonomia implica professores reflexivos. Assim, deverá fazer uso da dimensão da reflexão para melhorar e corrigir o que está menos bem, mas ainda usar e abusar da estratégia investigação-ação, pois é desse modo que crescemos individual e profissionalmente. Assim, consideramos que um profissional ativo, reflexivo e autónomo forma sujeitos também ativos, críticos reflexivos e, claro, mais autónomos.

Estamos convictos que todo o DP envolve sempre alguma aprendizagem e, obviamente, implicará também alguma mudança. O DP tem como objetivo a promoção da mudança junto dos professores para que possam crescer como profissionais e como pessoas (Marcelo, 2009): desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas.

Nesta linha de pensamento de vários autores[7], também nós nos apoiamos na ideia de que o professor só muda se o desejar e se estiver disponível para essa mudança, uma vez que esta requer um envolvimento ativo. Parece-nos, pois, que a mudança do professor, um resultado necessário para um DP eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas, da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das suas convicções sociais, bem como – é preciso não esquecê-lo - do apoio institucional que lhe é facultado.

Tal como afirma Marcelo (2009), podemos depreender que o DP depende de vários fatores, nomeadamente:

- história de vida;
- envolvimento pessoal (vontade de mudar);
- experiência;
- capacidades intelectuais;
- contextos;
- oportunidades de aprendizagem;
- espaço onde ocorre a aprendizagem;
- cultura colaborativa entre os pares.

[7]Como, por exemplo, Amiguinho,1992; Canário,1994; Day, 2001, 2003; Estrela, 2001, 2003; Flores, 1999, 2003, 2004, 2007; Fullan,1993; Nóvoa, 1992; Veiga Simão *et al*., 2007.

É nesta conjuntura que Morais e Medeiros postulam que as fontes relevantes para o DP são:

- o discurso dos docentes sobre as suas próprias vidas;
- as experiências de vida e o ambiente sociocultural que dão sentido ao eu;
- o estilo de vida do professor dentro e fora da escola;
- a compreensão do seu ciclo de vida;
- os estados referentes à carreira;
- os incidentes críticos que ocorrem na sua vida;
- a compreensão do indivíduo na interseção da sua história de vida com a história da sociedade. (2007, p. 33)

Este conjunto de dimensões, segundo Gonçalves (cit. por Morais & Medeiros, 2007), permite aceder à compreensão do processo, segundo o qual a *pessoa-profissional-professor* se constitui. Esta relação (*pessoa-profissional)* é também valorizada por Simões e Simões (1995, p. 110) ao sublinharem que o desenvolvimento se processa, sincronicamente, com o desenvolvimento profissional.

Para os autores, quando falamos em DP, referimo-nos necessariamente a:

> algo complexo e multidimensional e encaram-se as mudanças qualitativas evoluindo através de uma maior integração e complexidade, concebendo-as como articuladas por uma unidade estrutural integradora da personalidade, num sentido direcionado do mais simples para o mais elaborado, segundo uma sequência de estádios que sem estarem ligados a uma cronologia precisa, pontuam idades da vida e caracterizam o modo de funcionamento predominante do indivíduo. (Simões & Simões, 1995, p. 110)

Para Day (2001), os professores formam-se ativamente e não passivamente, pelo que é necessário que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992, p. 28) defende a ideia de que “as escolas

não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham".

Em guisa de conclusão, afirmamos que, tal como Day (2001, p. 308), as capacidades dos professores para responderem aos desafios da aprendizagem para e no século XXI serão condicionadas não só pelos ambientes, mas também pelas suas próprias visões do mundo. Para enfrentarem os novos desafios deste século, os professores terão de adotar novos papéis, deixando de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático, para passarem a ser "facilitadores da aprendizagem". Ao desempenharem este novo papel, os professores deverão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem (pro) ativos, os quais constituem a base do processo da aprendizagem permanente (Beernaert cit. por Day, 2001, p. 308).

2.2. A identidade profissional e desenvolvimento profissional

A identidade profissional tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional, uma vez que é através da nossa identidade que melhor compreendemos o eu individual, mas também o eu coletivo. Como diz Marcelo, a identidade profissional "é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos…" (2009, p.12). Esta identidade integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Lasky cit. por Marcelo, 2009).

De registar que a identidade deve ser considerada como uma realidade que evolui ao longo do tempo, mas que se desenvolve de uma forma individual e coletiva. Não sendo um atributo do indivíduo, desenvolve-se na esfera da intersubjetividade e caracteriza-se como um processo de evolução, de interpretação do ser enquanto indivíduo que se enquadra num determinado

contexto (Marcelo, 2009). No fundo, trata-se de responder à seguinte questão: "Quem sou eu, neste momento?" (Beijaard *et al*. cit. por Marcelo, 2009).

Para melhor compreendermos o que se entende por identidade profissional, passamos a enunciar as definições encontradas por Beijaard *et al.,* assim:

> 1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspetiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: "Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: "Quem é que eu quero ser?"
> 2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.
> 3. A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos interrelacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito, pois este aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.
> 4. A existência de uma identidade profissional contribui para a perceção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos (cit. por Marcelo, 2009, pp.12-13)

Por seu turno, Dubar (1995) define a identidade profissional como uma "identidade profissional de base", a qual resulta da socialização secundária que ocorre durante a formação inicial, sendo que, ao mesmo tempo, é uma identidade psicossocial nova (Simões & Simões, 1997). Deste modo, a formação inicial corresponderia a um primeiro tempo de socialização

profissional e representaria uma identidade profissional de base, resultando da articulação entre a socialização secundária e a socialização primária através da transação biográfica do sujeito (Dubar, 1995).

Por sua vez Simões e Simões (1997) afirmam que, ao encarar a formação deste modo, o indivíduo perspetiva o seu desenvolvimento profissional através de uma multiplicidade de aspetos que ultrapassam a preparação formal para o exercício da profissão docente, o que implica, para além de outros fatores, uma reformulação da própria identidade psicossocial.

Assim, é este equacionar da realidade de modo diferente que interfere não só complementarmente nas conceções, nas ideias, nos valores, nas estratégias e perspetivas, mas também nas opiniões de ordem profissional sobre as quais recai a sua reflexão, levando-as, às vezes, a repensar e reequilibrar as representações que construíram sobre determinados problemas. É claro que este ajustar das representações sociais está diretamente ou indiretamente ligado à estrutura pessoal, influenciando não só a autoestima e satisfação pessoal, mas também as atitudes face à realidade.

De facto,

> (…) numerosos elementos contribuem para a constituição deste aspeto da identidade, pois esse processo envolve muitas mudanças no desenvolvimento que transformam o mundo interior do *self*, com referência aos múltiplos contextos em que o indivíduo se insere, os quais exercem influências complexas e interativas que, apesar de sentidas por qualquer profissional, são únicas; por um lado, porque envolvem pessoas com percursos biográficos bem diversos e particularizados e, por outro, porque idênticas experiências afetam cada indivíduo de maneira diferente. (Simões & Simões, 2001, p. 49)

A este propósito, Abraham considera que existem obstáculos de ordem interna, impedindo os indivíduos de se sentirem como pertencentes a um grupo com objetivos, finalidades e identidades bem definidas, cujas consequências podem resultar no isolamento em que muitos profissionais mergulham. Tal facto decorre das condições temporais e circunstanciais em que nos encontramos e que estão ligadas aos papéis, cada vez mais exigentes, que cada um é suposto assumir, mas também está ligado ao desprestígio

associado ao estatuto da profissão docente (cit. por Simões & Simões, 2001, p. 49).

Deste ponto de vista, a identidade profissional é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos, os quais contribuem para a perceção da autoeficácia, da motivação, do compromisso e da satisfação no trabalho do professor, elementos essenciais para que este se converta num bom profissional (Marcelo, 2009).

A propósito da definição de bom professor, Altet (2001) sugere que se trata de um profissional dotado de competências específicas e especializadas que se alicerçam em conhecimentos racionais, possuidor de conhecimentos explícitos adquiridos na prática e capaz de exercer a sua profissão com elevado grau de autonomia.

Assim, a autora entende a profissionalização como um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes. O professor profissional sabe colocar as suas competências em ação e é também capaz de refletir na ação. É este o modelo de profissionalismo que parece fundamentar o processo de profissionalização dos professores.

No entanto, voltando ao conceito de identidade profissional,

> as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar. (Marcelo, 2009, p. 12)

Contudo, conforme realça Bolívar (2000), essas mudanças não têm só a ver com a profissão docente, mas também com as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente no concernente à identidade sexual, religiosa, familiar e laboral. Transformações essas relacionadas com o local e o global, a estabilidade e a mudança, passando a assumir um papel perturbador e desestabilizador, se comparadas com as certezas das sociedades de outrora.

A este propósito, Marcelo (2009) refere que estas mudanças e estas novas realidades têm inevitavelmente repercussões nos professores e que

qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve ter em conta o significado do que é um professor profissional[8] e, naturalmente, terem em consideração o grau de autonomia desses profissionais no exercício da sua função.

Ainda no processo identitário do professor, Nóvoa (1992) propõe três dimensões: a adesão, a ação e a autoconsciência. A primeira consiste na identificação de um conjunto de princípios e valores, a formulação de projetos que potenciem o desenvolvimento das capacidades dos educandos; a segunda versa sobre as formas de agir que melhor se adequem à sua personalidade; e, finalmente, a terceira remete o indivíduo para o papel decisivo da reflexão sobre a prática.

Esta posição sublinha a importância que a história de vida tem na construção da identidade profissional, tornando-a uma das condições obrigatórias para o seu desenvolvimento e para o seu crescimento pessoal e profissional. Além do mais, para que a construção da identidade profissional seja completa, na opinião de Nóvoa (1992) três dimensões fundamentais se cruzam: a do desenvolvimento pessoal, (a qual está ligada à história de vida do professor); a do desenvolvimento profissional (relacionada com os aspetos técnicos da profissão docente) e o desenvolvimento institucional (ligado às ações desenvolvidas pela escola, tendo essencialmente como fim o alcance dos objetivos educacionais delineados pela instituição).

Citando Simões e Simões, é fundamental assumir que a educação deve ser o desenvolvimento humano, pelo que urge a necessidade de

> pugnar por uma sociedade e uma escola pluridimensionais e, por conseguinte, pela necessidade de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para isto ou para aquilo, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante. (1997, p. 53)

Neste sentido, admitindo que o desenvolvimento do professor é um processo único, contínuo e em constante evolução, parece-nos fundamental que se adotem processos formativos contínuos, sistemáticos e bem

[8] Ver definição de Altet (2001).

organizados ao longo de toda a carreira do professor (*lifelong learning*), seja adotando estratégias de aprendizagem/formação individual, seja em colaboração com os seus pares. Para um crescimento pessoal e profissional, o professor deverá adotar uma atitude reflexiva na sua prática quotidiana.

2.3. Estratégias de desenvolvimento profissional

2.3.1. O portefólio reflexivo

Neste ponto pretendemos, para além de esclarecer o conceito de portefólio reflexivo, identificar a sua função e objetivos no desenvolvimento profissional docente, bem como abordar a construção da elaboração dum instrumento desta natureza.

Em Portugal, o portefólio tem-se circunscrito à avaliação da formação de professores em formação inicial e à investigação educativa. Porém, esta realidade tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos, tendo-se tomado consciência das implicações positivas que decorrem da sua utilização como estratégia de investigação, ação e formação (Sá-Chaves, 2000b). De destacar que os recentes normativos que enquadram a ADD subentendem a utilização de um dispositivo desta natureza, uma vez que constituem deveres do docente proceder à respetiva autoavaliação, como garantia do envolvimento e coresponsabilização no processo avaliativo, e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação[9]. Ora, para que se proceda à autoavaliação, o docente terá de reunir toda a informação, a qual deverá obedecer a um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, bem comentada, organizada e contextualizada (Alarcão, 2000).

Neste contexto, são evidentes as potencialidades e os benefícios do portefólio para o desempenho profissional do docente. Deste modo, e na atual conjuntura, os professores terão necessariamente de encontrar formas de se autoavaliarem para regularem a sua prática educativa. É nossa convicção que o uso do portefólio permite um questionamento contínuo, uma reflexão útil e

[9] Decreto-Regulamentar, n.º 2 de 23 de Junho, de 2010, art.º 11º.

necessária, capaz de gerar a reflexão na e sobre a ação educativa, modificar comportamentos e permitir aos professores a adoção de novas metodologias em benefício da aprendizagem dos alunos. Partindo deste princípio, a nosso ver, o portefólio será uma excelente estratégia de desenvolvimento da autonomia profissional docente.

Percorrendo a literatura da especialidade, encontrámos várias definições da noção de portefólio, sendo que algumas delas restringem este instrumento a um resumo das realizações do sujeito e outras remetem-no para o campo de reflexão, mais compreensivo, no qual estão em evidência as fragilidades e os pontos fortes do professor (Moreira, 2010).

Na opinião de Sá Chaves, o portefólio traduz-se em

> (…) peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretação que, conjuntamente supervisor e supervisionado souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente, pudessem vir a afastar-se. (2000b, p.16)

No entender de Tardif e Faucher,

> O portefólio é frequentemente concebido como um dossiê que permite a autoavaliação, o que incentiva a prática reflexiva durante o percurso de profissionalização e de profissionalidade. Além disso, pede-se à pessoa para identificar os seus pontos fortes, as suas lacunas e os seus pontos fracos. (2010, p. 49)

Neste caso, a identificação dos pontos fortes e fracos constitui-se como uma excelente estratégia de trabalho, porque orienta a formação contínua e o DP.

Por seu turno, Bird considera-o

> as one part of a teacher-evaluation system, portfolio procedures should contribute to sound personnel decisions and to the development of individual schoolteachers. Those processes, in turn, operate within efforts to improve

> schools and to organize school teaching as a profession. Desirably, portfolios also would contribute to those organizational developments. (1990, p. 243)

E acrescenta que a documentação que o portefólio contém

> could bring important evidence into the scope of judgment; school teachers plans, materials, assignments, tests, and written feedback to students are natural materials for a portfolio….portfolio processes might contribute to a more deliberate and cumulative approach both to school teaching and to its improvement. (1990, p. 244)

Por sua vez, Willson e Ellefson referem-se ao portefólio reflexivo como uma fusão de processos e produto, sendo "constituído pelos processos de reflexão, seleção, racionalização e pelo produto decorrente desses processos" (cit. por Amaral, 2005, p. 69).

Para Murray (1995), antes de se decidir o conteúdo do portefólio, deve ter-se em conta o seu propósito: se o seu objetivo, como refere, é o de uma curta avaliação (i.e. uma promoção), então nele deverá constar o melhor trabalho do professor; se, pelo contrário, se se tratar de uma avaliação formativa, deverá então ser feito um trabalho mais compreensivo e de natureza reflexiva

Nesta linha de pensamento, Martins *et al*. (2008) descrevem-no como um processo e um espaço para a reflexão sobre o tipo de ensino que o seu autor pratica, com vista ao seu desenvolvimento profissional (portefólio formativo) ou como um espaço onde o professor resume os sucessos alcançados e dá mostra das suas competências no âmbito da sua vivência profissional (portefólio sumativo).

Em nosso entender, ambas as definições exigem do seu protagonista uma ação autónoma, refletida, participativa e formativa, cujo objetivo principal é a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional do professor.

Do ponto de vista metodológico, o portefólio é um documento de tipo biográfico, porque desencadeia um processo narrativo, no qual o sujeito regista as suas experiências e dá vida ao seu próprio mundo, afirmando-se como agente social ativo que tem vontade, desejos e propósitos. É neste sentido que

pode, tal como o afirma Giroux e McLearen, “começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas” (cit. por Dias, 2005, p.113) e contribuir, assim, para uma mudança significativa das suas práticas.

Por esse motivo, o portefólio constitui uma peça única no sentido da criação do autor, na medida em que favorece um acesso mais fácil aos conhecimentos por si evidenciados, aos significados atribuídos e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender a construção desses mesmos significados, bem como perceber como se constroem e como interferem na reconfiguração das suas próprias identidades (Sá-Chaves, 2005).

Deste modo, o carácter dinâmico do portefólio reflexivo enquanto estratégia de formação transforma-o num instrumento capaz de gerir a complexidade dos mais variados fatores que influenciam e determinam os processos de formação (Dias, 2005). No caso dos professores, e tal como afirma Sá-Chaves, pretende ser

> (…) uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual, contrapondo às leituras pedagógicas simplistas e às utopias que, por vezes, moram no outro lado dos espelhos, um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento. (Sá-Chaves, 2000b, p. 20)

É este exercício de reflexão continuada que permite ao sujeito em ação rever criticamente os processos da construção do conhecimento, podendo, assim, repensar e reequacionar o pensar, agir e estar na profissão docente.

A este exercício de reflexão continuada do professor está subjacente, tal como o afirma Sá-Chaves,

> um princípio de continuidade do processo formativo através desta atividade reflexiva reguladora e sistemática, deixando clara a sua natureza inacabada e a consequente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida. (2005, p. 8)

Além de se assumir e de se constituir como uma prática diária, constitui-se também como uma excelente estratégia que evidencia o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual gere e se apropria da informação, permitindo, assim, uma compreensão e intervenção imediatas, por parte do professor formador (Sá-Chaves, 2005, p. 8).

Na sequência do que temos vindo a afirmar, parece-nos claro que o desenvolvimento profissional demanda uma articulação "perfeita" entre os saberes teóricos e os saberes práticos, pelo que se exige ao professor um exercício permanente e eficaz da sua ação ao longo de toda a sua carreira. Este exercício é de uma complexidade crescente e assenta num "...processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto" (Moreira, 2010, p. 25).

A literatura evidencia que a perspetiva performativa do DP está na ordem do dia. Assim, este deve ser uma prioridade e um desafio para os professores. É evidente que, ao investirem no seu DP, estão, sem dúvida, a contribuir para a sua realização pessoal/profissional, para a melhoria dos resultados escolares, mas também para o aperfeiçoamento das escolas. Deste modo, o DP terá de ter a capacidade de gerar uma transformação da prática docente.

É esta transformação das práticas que exige o recurso de dispositivos que prevejam

> ...um desenvolvimento eficaz e enriquecedor dos processos de interação teoria-prática que propiciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar. (Moreira, 2010, p. 26)

A transformação das práticas deve assentar numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, por uma melhoria continuada das práticas e o recurso de metodologias apropriadas. Uma vez que o portefólio reflexivo permite que o professor faça um questionamento constante, possibilita, desta forma, uma maior tomada de consciência dos efeitos da prática na construção do conhecimento. Além do

mais, "facilita uma atitude edificante, que apoia a construção de uma profissionalidade docente, voltada para a emancipação, a solidariedade e a singularidade (Moreira, 2010, p. 27).

Considerando as especificidades da formação inicial de professores, Sá-Chaves observa que o portefólio, enquanto estratégia de avaliação, contribui para:

- promover o desenvolvimento reflexivo dos praticantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo;
- estimular processos de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;
- fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em *feedback* entre membros das comunidades de aprendizagem[10];
- estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa;
- contribuir para a construção personalizada do conhecimento sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão atempada dos processos. (Sá-Chaves, 2000b, p.10)

Por seu turno, Moreira considera que este instrumento

- Promove o desenvolvimento reflexivo dos atores envolvidos na sua construção ao nível cognitivo;

[10] Para Day, as comunidades de aprendizagem "réclament un développement professionnel individuel aussi bien que collectif à travers d'un éventail d'activités qui pourraient promouvoir la réflexion sur l'action, son contexte et les valeurs sous-jacentes. À certains moments, il y aura donc une tension "tangible" entre les intentions de développement pour les individus et les organisations" (2004b, p.102).

- Estimula o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso à pluralidade de fontes presentes;
- Fundamenta processos de reflexão singulares *para*, *na* e *sobre* a ação, tanto na dimensão pessoal como profissional;
- Procura mecanismos sistemáticos de aprofundamento conceptual, através de processos de retroação, envolvendo os membros de uma dada comunidade de aprendentes;
- Estimula a criatividade individual no que concerne à organização e gestão da sua atividade em contexto educativo, à reflexão sobre os processos nesse âmbito desenvolvidos e à sua explicitação através de narrativas;
- Permite a regulação eficaz de conflitos de etiologias diversas;
- Cria condições de estabilidade dinâmica e de progressivo desenvolvimento da autonomia, contribuindo para a construção de uma sólida identidade profissional;
- Facilita a autoavaliação e a heteroavaliação, através da compreensão atempada do desenho do processo de avaliação. (2010, p.31)

No entender de Villas Boas, a construção de um portefólio permite ao seu autor ter

- Uma visão ampliada de avaliação;
- Uma vivência de avaliação processual e diferente da que ele conhecia e praticava em suas salas de aula;
- Um registo do amadurecimento pedagógico:
- Um constante “pensar” sobre a ação,
- Uma inovação em termos de avaliação;
- Uma ampliação da compreensão de trabalho pedagógico;
- Uma mudança do olhar sobre a avaliação;
- Uma prática de autoavaliação;
- O desenvolvimento da capacidade de pesquisa e leitura de materiais diversos;
- Uma reflexão sobre os aspetos que precisavam ser melhorados;
- Um estabelecimento de relação com a sua prática pedagógica;
- Uma reflexão sobre temas do curso;
- Uma busca de perspetiva de avaliação menos punitiva;

- Uma construção da autonomia intelectual;
- Uma troca de experiências;
- O desenvolvimento da criticidade;
- Sem medo de expressar-se;
- Uma geração de produção escrita dos professores-alunos e de auto-organização de ideias;
- Uma reflexão sobre a relação entre objetivos e avaliação na educação;
- Um aprimoramento da prática pedagógica por meio da reflexão que o portefólio desencadeia. (2005, p.142)

Nesta lógica, o portefólio cumpre dois propósitos distintos: o da avaliação de desempenho, conforme definido no atual ECD, e as necessidades de formação, permitindo:

- Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente nos vários domínios da sua atividade docente;
- Diagnosticar as necessidades de formação, considerando o plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada. (2005, p. 39)

No âmbito da ADD, este dispositivo destina-se preferencialmente à progressão[11] na carreira, pelo que deverá conter o melhor de cada profissional. Naturalmente que a sua construção é bastante variável, mas, independentemente do modelo pelo qual optamos, o portefólio deverá conter sempre uma informação bem selecionada, refletida e organizada.

Neste contexto, Seldin afirma que o portefólio deverá conter três tipos de material/informação, nomeadamente:

1- Material do próprio professor (ideias e reflexões sobre a forma pessoal de ensino, leituras, planificações, reflexões críticas sobre planificações, avaliação da sua eficácia de ensino, reflexões sobre a gestão da turma, etc);

[11] Se a reflexão que possibilita for bem fundamentada, também permite a construção de uma identidade profissional.

2- Material de outrem (observação de aulas, realizada pelos colegas, opiniões escritas dos seus alunos, materiais utilizados nas aulas e análise da sua utilização, etc.);

3- Produtos de ensino/formação (trabalhos dos seus alunos e avaliação do formador com a respetiva justificação, reflexão sobre atividades desenvolvidas na comunidade educativa, reflexão sobre o seu percurso de formação profissional e sobre o trabalho realizado com os outros professores em diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional). (cit. por Moreira, 2010, pp. 48-49)

A informação a que se refere Seldin está igualmente definida no ECD, onde está expressamente escrito que

> A classificação dos parâmetros definidos para avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente:
> a) Relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação;
> b) Autoavaliação;
> c) Observação de aulas;
> d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
> e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
> f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
> g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (Decreto-Lei, n.º 15, 2007, art.º 45, ponto 3)

O mesmo decreto refere que toda esta informação deve ser compilada. No entanto, se estivermos a considerar um portefólio reflexivo, não é suficiente a "compilação", como se de um "dossiê se tratasse"; pelo contrário, uma vez que se trata de um documento valioso e revelador da identidade e dos métodos/práticas (profissionalismo) professadas pelo seu autor, então, toda a informação deve ser criteriosamente selecionada, refletida, bem organizada, traduzindo com rigor e abrangência a "imagem" do professor.

O portefólio pode ser uma excelente estratégia pedagógica que facilita não só a própria autoavaliação do professor, como também o seu processo de avaliação de desempenho, já que é considerado um excelente instrumento de reflexão com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional. De qualquer

modo e independentemente do tipo de portefólio adotado, o professor será sempre o principal agente da sua avaliação (Martins, 2008), podendo, deste modo, autorregular-se, refletir sobre as suas práticas e, claro, evidenciar as suas competências, na medida em que servirá para avaliar o desempenho docente.

Apesar das múltiplas vantagens já enunciadas, Behrens (2008) afirma que o portefólio, enquanto instrumento de avaliação, introduz constrangimentos similares aos do dossiê de aprendizagem e que a sua démarche é muito interessante, mas onerosa em tempo e em investimento para ambos os implicados (avaliado e avaliador). Alega, também, que

> um portefólio sem acompanhamento sistemático perde rapidamente a sua substância e o instrumento de formação muito complexo regride para o nível de instrumento de instrospeção formal. Não é possível suscitar uma mudança formadora se os autores dos portefólios não se implicarem, se os seus documentos contiverem afirmações triviais ou se a dimensão subjetiva da aprendizagem asfixiar qualquer consideração de natureza profissional. (Behrens, 2008, p.164)

Em guisa de conclusão, parece-nos que os vários autores consultados são unânimes em afirmar que o portefólio é uma excelente ferramenta de avaliação e autoavaliação, contribuindo para o desenvolvimento da identidade, para o DP e para o crescimento pessoal e profissional do docente. A este propósito, perfilhamos a opinião dos vários autores aqui referenciados, ressaltando que o portefólio reflexivo permite:

- uma reflexão e um questionamento na ação e sobre a ação;
- uma melhoria das metodologias/práticas adotadas em contexto de sala de aula baseada num questionamento fundamentado;
- uma melhoria dos resultados escolares;
- o aperfeiçoamento da identidade profissional;
- o aperfeiçoamento conceptual;
- o desenvolvimento do espirito crítico;
- o desenvolvimento da autonomia profissional;
- detetar as necessidades de formação do professor;

- desencadear processos de auto e heteroavaliação;
- avaliar o desempenho docente (para a progressão na carreira);
- o despertar de uma ação investigativa;
- o desenvolvimento profissional docente.

2.3.2. A autoavaliação

Inicialmente, no contexto educativo, o conceito de autoavaliação surgiu como uma componente do processo de avaliação dos alunos, mas viria, mais tarde, a adquirir igualmente relevância na avaliação docente. Não obstante, importa esclarecer o significado que a autoavaliação adquiriu no âmbito mais geral da educação.

Segundo Roullier, "o ato de autoavaliar integra a avaliação de si próprio para si próprio" (2008, p. 76), ou seja, corresponde a uma atitude crítica e de reflexão, na qual o sujeito toma consciência da sua ação e da lucidez indispensável para uma aprendizagem significativa. Neste sentido, "autoavaliar-se é tornar visível a sua ação, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação" (Roullier, 2008, p. 76).

O autor afirma também que, se avaliar é formar, então o sujeito, ao autoavaliar-se, está a formar-se, o que nos remete necessariamente para uma avaliação de cariz formativo e criterial. No entanto e independentemente dos diferentes tipos de avaliação que se nos colocam (autoavaliação centrada nas competências; numa problemática específica; num processo de desenvolvimento/dinâmica de inovação), "qualquer atitude autoavaliativa é o fruto de uma aprendizagem" (Roullier, 2008, p. 76).

Por sua vez, Vial (2009) traduz o conceito de autoavaliação como um processo constituinte do ser humano e não apenas como um conjunto de procedimentos a adotar. Aprende-se a autoavaliar os produtos que construímos, ou seja, trata-se de verificar a conformidade das operações construídas a partir de um referencial (Figari, 1996) dado ou em construção. A autoavaliação não se reduz a um "bilan", nem ao autocontrolo dos procedimentos; pelo contrário, a autoavaliação é um processo no qual o sujeito está sempre ativo na ação e sobre a ação.

Para o autor, a autoavaliação aprende-se e, sendo esta um processo humano, não pode ser reduzido a uma questão organizacional. O sujeito não se autoavalia por encomenda. É, então, necessário distinguir as tarefas para a aprendizagem da autoavaliação.

Segundo o mesmo autor, o conceito de autoavaliação pode apresentar-se sob duas lógicas – a do autocontrolo e a do autoquestionamento -, como é possível observar na seguinte figura:

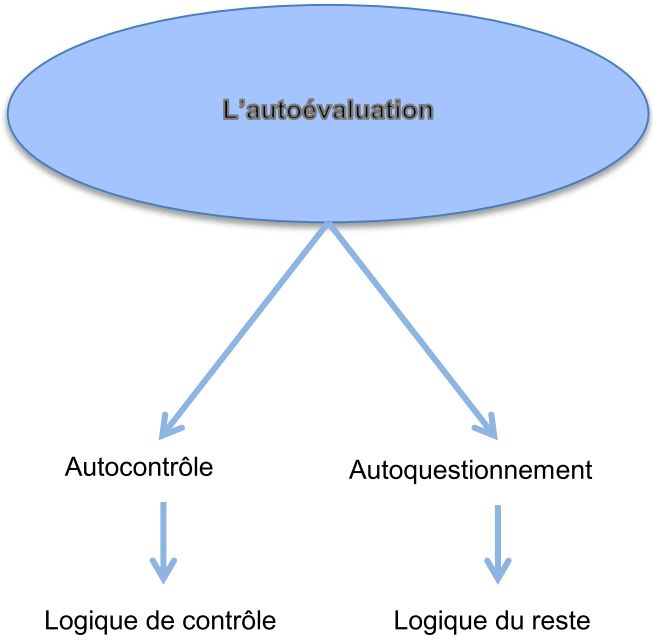

Figura 1 – L'autoévaluation comme concept (Vial, 2009, p.120)

A autoavaliação concebida pelo avaliador institucional (por exemplo, o formador) numa lógica de autocontrolo tem como finalidade orientar a aprendizagem de outro sujeito. A autoavaliação faz-se a partir de regras bem definidas, aprende-se, exercita-se, forma-se e é nessa altura que favorece a aprendizagem dos saberes em ação e é uma ajuda à própria aprendizagem do indivíduo.

Neste sentido, a autoavaliação gere as tomadas de decisão, como gestão do provável. O autocontrolo centra-se nos procedimentos metodológicos, na medida e na verificação dos conhecimentos adquiridos. Requer que os sujeitos envolvidos na ação meçam os desvios entre os objetivos visados e os objetivos alcançados, a partir de critérios previamente estabelecidos (Vial, 2009).

Numa lógica de autoquestionamento, a autoavaliação é a capacidade que o sujeito tem em formular as questões certas sobre a importância do trabalho que desenvolve. Não é uma análise crítica feita ao trabalho que o sujeito realiza, pelo contrário, é um questionamento através do qual o sujeito progride e evolui.

O autoquestionamento não dá respostas exclusivas, verdadeiras e disjuntivas; bem pelo contrário, traz elementos temporários e reguláveis que permitem colocar outras questões. O autoquestionamento dos processos centra-se, igualmente, no diálogo dos sujeitos, exigindo uma procura que o sentido imprime no ato educativo. Nesta postura, os docentes questionam os seus conhecimentos (individuais e coletivos), métodos e atitudes, em relação ao seu projeto individual e ao projeto educativo. O autoquestionamento remete-nos para a capacidade que o indivíduo tem de se interrogar e de se questionar sobre aquilo que faz e o sentido que isso tem para si, para os alunos e para a escola (Vial, 2009).

De salientar ainda que o autoquestionamento trabalha a motivação, a responsabilidade, a autonomia e estimula o diálogo individual.

A autoavaliação traduz-se, então, em autocontrolo e autoquestionamento. Deste modo, as duas lógicas aqui presentes atribuem à autoavaliação duas atitudes distintas e opostas, mas em ambos os casos remetem para uma aprendizagem da autoavaliação (Vial, 2009).

É evidente que a avaliação do professor fará sentido

> se contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, numa lógica de emancipação e de consciencialização das práticas e, para tal, é imprescindível ter em conta a aprendizagem e a mudança do professor no contexto institucional em que atua. (Alves & Machado, 2010, p.101)

Partindo deste pressuposto, todo o processo de ensino e aprendizagem deverá assentar na autoavaliação das práticas que cada docente implementa, pelo que deverá refletir e analisar quer os conhecimentos cientifico-pedagógicos, quer os métodos e estratégias que utiliza. Neste caso, o exercício de reflexão que realiza sobre as suas práticas permite-lhe encontrar a

motivação necessária para se atualizar e aprender continuadamente (Alves & Machado, 2010).

Na verdade, os professores, na sua grande maioria, sempre se impuseram momentos de reflexão pessoal em que questionaram as suas práticas e os objetivos alcançados, sobretudo os ligados à progressão e ao sucesso dos alunos.

Neste momento, os professores terão de encarar a sua autoavaliação como uma mais-valia, um instrumento útil e necessário que contribuirá para a reflexão sobre a sua prática, com o intuito de a melhorar. É importante que o professor saiba autoanalisar-se, numa postura construtiva e autocrítica, reconhecer e identificar os "erros" para os poder remediar (Alves & Machado, 2010). Com efeito, só identificando e reconhecendo o que está menos bem, o professor poderá melhorar e progredir pessoal e profissionalmente, contribuindo eficazmente para as aprendizagens dos alunos em particular e para o sucesso da escola em geral.

A este propósito, Day refere que "pour bien se développer, les enseignants doivent s'engager dans une évaluation formative, non seulement de leur enseignement quotidien, mais aussi de leurs activités formelles et informelles de "Formation professionnelle continue " (2004b, p.113). Sublinha igualmente que, se os professores tomarem a iniciativa da sua própria avaliação, em resposta às suas necessidades, será provavelmente um incentivo ao sentimento de posse e um compromisso que sentem em relação à sua própria aprendizagem. Neste caso, a autoavaliação "donne le sentiment d'une responsabilité à la foi morale et professionnelle distincte de la responsabilité contractuelle" (Day, 2004b, p. 113).

Deste ponto de vista, o que dá sentido à autoavaliação é a sua exposição ao olhar dos outros. Autoavaliar-se é tornar visível a sua ação, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação. Assim, parte-se do principio que o professor ao autoquestionar-se e/ou autoanalisar-se, fá-lo com objetividade e veracidade. Partindo desta hipótese, o professor permite aos colegas, alunos e pais que teçam comentários acerca do seu trabalho. Estará, igualmente, mais aberto à crítica

> sentindo-se em permanente aprendizagem para inovar, trabalhar em equipa, utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, atualizar-se pedagógica e cientificamente , ter consciência de que os processos de reflexão e análise ocupam muito tempo, realizar um balanço crítico das competências e detetar áreas em que necessita de melhorar. (Alves & Machado, 2010, p.103)

Nesta linha de continuidade, Santos entende que a autoavaliação é "um processo de metacognição, entendido como um processo mental através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da atividade cognitiva" (2002, p. 79). É também "um olhar crítico consciente sobre o que faz, enquanto se faz" (2002, p.79).

A autoavaliação é considerada como um dever e uma obrigação do professor, o qual tem necessariamente de aprender a "olhar-se, analisar-se, mergulhar nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e, assim, a necessidade de reconstruí-la a partir do zero, ou sob outros ângulos" (Bélair cit. por Rouiller, 2008, p. 76).

Ao analisar-se, ao deitar um olhar crítico sobre o que faz,

> o professor deve adotar um conjunto de atitudes que lhe permitam iniciar um processo de autoavaliação : desejo de aprender; dedicar tempo a si mesmo e aos outros; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem; e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem. Para aprender algo que sirva para melhorar a própria prática é fundamental ter o desejo de aprender e de relacionar o que se aprende com a prática, o que implica muitas disposições anímicas que nada têm a ver com o programa, mas sim com atitudes pessoais. (Alves & Machado, 2010, p.103)

Essas atitudes pessoais, às quais os autores aludem, têm a ver com o facto do professor:

- ser capaz de eliminar seguranças;
- predispor-se para a crítica e a autocrítica da família, da comunidade e de si próprio;
- reconhecer que têm carências;
- assumir que a humildade é um elemento indispensável para crescer profissionalmente;

- acreditar e confiar que se pode aprender com os outros;
- ter interesse pelos alunos
- sentir paixão pelo que se faz, desfrutando do trabalho. (Alves & Machado, 2010, p.103)

Contudo, ao realizarem a autoavaliação, os professores questionam os seus conhecimentos pessoais e coletivos, tendo em vista o projeto educativo da escola onde exercem funções. Daí Vial afirmar que "o autoquestionamento é uma faculdade que o sujeito tem de se interrogar sobre o interesse que tem aquilo que ele faz" (2009, p.124).

Acreditamos que o autoquestionamento conduzirá o professor a examinar os seus conhecimentos e as suas práticas, permitindo, dessa forma, uma tomada de consciência sobre as mesmas, vindo a modificá-las, caso verifique que, em algum momento do seu percurso profissional, as veio a adquirir de forma inconsciente, como refere Rouiller (2008).

Quando o professor faz uma autoanálise das suas práticas, por um lado, revê com exactidão os conteúdos que leciona, questionando-se sobre a sua atualidade, bem como da utilidade que estes têm para as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, ao interrogar-se sobre os métodos de ensino que utiliza, demonstra:

> que o professor se preocupa com a forma de expor os conteúdos na sala de aula, que varia a forma dos apresentar em função de cada turma, que utiliza variados métodos e/ou técnicas de ensino, que induz os alunos a construir, por si próprios, o seu conhecimento e os instiga a investigar, a comentar, a debater. (Alves & Machado, 2010, p. 104)

Ao proceder à análise das estratégias de ensino, prova que fomenta nos alunos o desenvolvimento de um pensamento estratégico (Alves & Machado, 2010, p. 104), permitindo-lhes terem capacidade para debater e emitir opiniões e pareceres pessoais, incitando ao pensamento autocrítico dos estudantes.

É essencial e fundamental que o professor aprenda a questionar-se e a autoavaliar o seu trabalho, para que se assuma como um gestor do currículo

e um contextualizador de dinâmicas e processos (Gonçalves cit. por Alves & Machado, 2010, p. 104).

É muito importante que o docente se assuma como um ator ativo, cabendo-lhe um comprometimento com a escola, com as aprendizagens, a motivação, os estímulos (necessários à aprendizagem, pois um aluno motivado é um aluno que se envolve ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, obtendo melhores resultados escolares) e o sucesso dos alunos. Para isso, é essencial que o professor use e abuse da autoavaliação.

Em relação ao envolvimento dos professores na sua avaliação, Day afirma que

> Si les enseignants sont impliqués en tant que participants actifs dans l'évaluation de la qualité de la "Formation professionnelle continue" et de l'apprentissage qui en découle, les difficultés liées au changement et au perfectionnement seront probablement minimisées. (2004b, p.113)

Reconhecemos, ainda, que ao envolver-se ativamente no seu processo de autoavaliação, o professor está a contribuir não só para a sua autonomia, a sua identidade e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para a avaliação e a melhoria da escola. É importante que valorize o seu trabalho, que esteja motivado, que se envolva em projetos na escola e fora dela, que partilhe as suas experiências com os seus pares, que se envolva na investigação para se manter atualizado científica e pedagogicamente e que indague continuadamente as suas práticas para progredir.

Neste contexto, acreditamos, tal como Alves e Machado que "o professor, enquanto profissional do ensino, deve levar a cabo uma valorização do seu trabalho para a melhoria contínua da qualidade docente e para o sucesso dos objetivos definidos para a educação" (2010, p. 94). Deverá, igualmente, refletir acerca do trabalho que tem desenvolvido, pois este constitui-se como um marco de orientação para a sua profissionalidade.

No entanto e apesar de se entender a autoavaliação como um trabalho reflexivo de carácter mais individual, isto não significa que o professor deva isolar-se; bem pelo contrário, deverá interagir com os outros. Apesar de se compreender que necessita de refletir, de tomar decisões, de agir no imediato

para garantir a qualidade das suas ações, é necessário e fundamental que a sua ação seja entendida em relação à ação dos outros, prevenindo, deste modo, o individualismo que isola e distância e em nada favorece as relações interpares, a colaboração, a reflexão partilhada, as comunidades de aprendizagem, a cultura de escola e, no final de contas, o próprio DP.

De um modo geral, os autores referenciados apontam várias finalidades do processo de autoavaliação, a saber:

- tem uma finalidade formativa;
- possibilita a análise intimista da nossa prática profissional;
- conta com a motivação do professor e, por isso, revela o desejo de aperfeiçoamento;
- permite autorregular a nossa prática profissional e, com isto, estabelecer uma relação de compromisso com nós próprios o que nos leva a encarar os nossos comportamentos profissionais de forma mais potente no sentido de motivar mais os alunos e contribuir para a diminuição das suas atitudes de deserção precoce, sejam elas operacionalizadas pelo abandono efetivo ou pela manutenção da presença física mas apática;
- a indagação sistemática da nossa prática promove a partilha de ideias e experiências entre colegas apostados no combate ao insucesso académico;
- permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação;
- possibilita a escolha mais criteriosa das ações de formação contínua. (2009, p. 224)

Uma vez que a autoavaliação se aprende, passamos, de seguida, a enunciar os seis princípios que Vial considera fundamentais e que tornam inteligível a autoavaliação, dando-lhe algum sentido:

- observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projections de normes préétablies ou de théories explicatives confondues avec les références ;
- parier sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus en cours et des infléchissements éventuels que les interactions peuvent engager ;

- mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse d'obtenir la solution, la réponse. Interpeller l'autre et l'autre en soi ;
- saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des réorientations sans culpabiliser par la mise en évidence de disfonctionnements, de souffrances, de problèmes ;
- rester étranger, voire indifférent (au sens de l'ethnométhodologie), ce qui favorise l'empathie et l'écoute, sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place, s'effacer ;
- se centrer sur les sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser : dialoguer. (2009, p.135)

Esta problematização de sentido, como afirma Vial, ajuda o professor a gerir a incerteza, transformando-o num avaliador das suas próprias práticas.

Neste contexto, apresentamos algumas técnicas de autoavaliação do desempenho docente (quadro 2), às quais os professores poderão recorrer, no percurso de análise das suas práticas, propostas por Airasian e Gullickson, resumidas por Alves e Machado (2010, p.105):

Quadro 2 – Técnicas de autoavaliação do desempenho docente, objetivos e instrumentos (Adaptado de Alves & Machado, 2010, p.15)

Autorreflexão sobre as práticas	Lista de verificação, escalas ou questionários, preenchidos pelo próprio.
Meios de gravação	Vídeo ou áudio, podendo ser complementado com uma grelha de observação.
Autorretroação	Listas de verificação, escalas, questionários ou diários completados pelos alunos ou pelos colegas.
Retroação informal	Perguntas e interação com alunos, colegas e avaliadores.
Elaboração de portefólio	Dossiê de materiais exemplificativos (e não exaustivos) da atuação do professor.
Análise das aprendizagens dos alunos	Testes, tarefas de avaliação na sala de aula, observações diretas dos alunos em sala de aula.
Observação de aulas por um observador externo	Grelha de observação direta da prática do professor, para fornecer retroação de avaliadores.
Observação de pares	Grelha de observação direta da prática do professor, para obter conhecimento profundo ou para confrontação do seu ensino ou atuação com a de outros colegas.
Diálogo entre colegas	Apresentação e partilha de experiências formais e informais, problemas, angústias e sucessos com os colegas.
Análise da prática	Diário[12] pessoal, análise de planificações, indexação através de documentação exemplificativa, de sucessos e resultados significativos de si próprio e dos alunos.
Formação contínua	Frequência de formação, atualização das investigações recentes para caminhar no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional pela indagação das práticas.

Em conclusão, refira-se que é nesta conjuntura que a autoavaliação do professor surge como estratégia de melhoria e de eficácia nas práticas docentes e, concomitantemente, no desenvolvimento profissional, na afirmação de uma nova identidade e no desabrochar de uma atitude investigativa. É neste sentido que, "não obstante o significado que os professores atribuem à sua profissionalidade, temos de reconhecer que a autoavaliação das suas competências constitui, sempre, uma análise extremamente exigente" (Tardif & Faucher, 2010, p. 33).

Os professores necessitam de uma estrutura que lhes permita não só refletir sistematicamente sobre as necessidades da sua formação contínua, mas também sobre as necessidades dos seus alunos. Terão a necessidade de avaliar os resultados em relação aos objetivos definidos, os métodos e estratégias de ensino em relação aos contextos nos quais se inserem; e, o

[12] Ver diários de aula, no ponto 2.3.4., p.117

mais importante, é a "adaptação" da sua aprendizagem às exigências específicas da sua carreira e do seu DP. Deverão, igualmente, determinar se devem ou não recorrer a um "amigo crítico", um colega de confiança, por forma a controlar se a aprendizagem que realizaram teve, efetivamente, um efeito sobre as suas práticas (Day, 2004b).

É nossa convicção que, para além das vantagens já enunciadas, a autoavaliação constitui-se como um "processo de profissionalização do corpo docente e contribui para a instituição de uma cultura de avaliação nas escolas, nomeadamente num tempo em que os discursos políticos privilegiam a descentralização, a autonomia e a certificação da qualidade (Alves & Machado, 2010, p. 106).

2.3.3. A avaliação de desempenho docente

A ADD é, antes de mais, um excelente indicador em termos de DP dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens; segundo, é um momento privilegiado para proceder ao levantamento das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas; terceiro, permite o alargamento de perspetivas e, quarto, prevê a melhoria das práticas pedagógicas.

A ADD reveste-se de uma complexidade extremamente exigente, a qual deve ser encarada como um desafio à escola, em geral, e ao professor em particular. De facto, esta mudança requer, por parte dos docentes, ações e atitudes de índole mais social, colaborativo, de partilha e de interajuda interpares. Requer, sobretudo, a aceitação de uma cultura avaliativa.

A qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo são condicionados pela qualidade do ensino, destacando como urgente: i) a melhoria do desenvolvimento profissional associado à ADD; ii) o sucesso educativo dos alunos (melhoria das aprendizagens); iii) a qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas (Coelho & Oliveira, 2010, p.10).

Neste contexto, a ADD assenta em três planos de ação:

> **Plano macro:** ao nível do sistema político, através de orientações nacionais, quer em termos legislativos e de desenvolvimento curricular, quer de outros referentes;
> ***Plano meso***: ao nível da escola como instituição e das relações organizacionais no seu interior, através das decisões tomadas pela escola, quer em termos das orientações plasmadas nos instrumentos de orientação e gestão pedagógica (Projeto Educativo de escola/agrupamento, Plano Anual de atividades, Projetos Curriculares, Plano de Formação…), quer em termos das orientações que transmite sobre o processo de avaliação de desempenho;
> ***Plano micro***: ao nível da prática docente através do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e assunção de um compromisso individual por parte de cada docente, tendente à consecução das metas e objetivos constantes do Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades. (Coelho & Oliveira, 2010, p.10)

Para além de um prestar de contas obrigatório, a ADD desperta, ao mesmo tempo, para a construção de uma nova identidade, para um sentido e uma atitude investigativa, para uma partilha de colaboração e saberes pedagógicos, com os seus pares, constituindo-se como um investimento oportuno e contínuo do âmbito do DP dos professores. Nesta linha de pensamento, Alves e Machado afirmam que "há, cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento" (2008, p. 11).

Os mesmos autores alegam ainda que

> De facto, uma avaliação consequente compromete as instituições, mas também a condução política e a ação administrativa, ao mesmo tempo que implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade. (2008, p. 11)

Partilhamos da ideia dos mesmos autores, quando sublinham que:

> Os processos de avaliação participativa constituem-se em aprendizagem social e, por isso, acrescentarão valor às instituições, aos seus trabalhos, programas ou projetos, reclamando, na condução do seu processo, momentos de recuo

> crítico e uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições ao nível das ações e das reações. (2008, p.11)

Se considerarmos que a ADD se constitui também em aprendizagem social, tal como enfatizam Alves e Machado (2008), poderemos, então, afirmar que este processo de avaliação "só será entendido por todos, quando a Escola encarar a avaliação como um projeto global, no sentido da construção de uma cultura de avaliação" (Coelho & Oliveira, 2010, p. 9).

A avaliação é considerada um eixo estratégico no desenvolvimento de todo o processo educativo, quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer se trate do desempenho dos professores, ou mesmo da avaliação de escolas. Assim, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação deverá "consubstanciar-se na monitorização dos compromissos educativos, sejam estes de carácter curricular, pedagógicos, profissionais ou de qualidade" (Coelho & Oliveira, 2010, p. 9). É neste sentido que se conclui que, quanto mais os professores estiverem imbuídos desta cultura de avaliação, melhores serão os resultados.

Recorrendo a vários autores da especialidade, Simões (2000, p. 42) sistematizou os diferentes propósitos da ADD, conforme se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 3 – Propósitos da avaliação de professores

Millman & Darling-Hamond (1990)	**Kuligowski *et al.* (1993)**	**Iwanicki & Rindone (1995)**	**Shinkfield & Stufflebeam (1995)**	**Hadji (1995)**
. avaliar o pré-serviço . licenciatura . certificação . seleção . assistência dos professores principiantes .desenvolvimento profissional.[13] . ocupação de cargos .demissão .melhoria de escola	. melhorar . certificar . reempregar . aumentar o salário . promoção na carreira	.prestação de contas .melhoria da escola .desenvolvimento profissional . seleção	. melhorar a qualidade da instrução .ajudar os professores em áreas que necessitam de melhoria. . proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes.	. gestão administrativa da carreira .desenvolvimento pessoal e profissional . aperfeiçoar o funcionamento do sistema, utilizando melhor os recursos humanos.

[13] Sublinhado nosso.

Dos vários propósitos da ADD enunciados pelos diferentes autores, constatamos que todos eles consideram que uma das principais finalidades de qualquer modelo de avaliação será o de melhorar as práticas educativas, as aprendizagens e, por conseguinte, progredir e aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do docente.

Vários especialistas em avaliação (Alves & Machado, 2008, 2010; Day, 2001, Darling-Hammond, 1986; De Ketele, 2010; Flores & Pacheco, 1999; Hadji, 1995; Paquay, 2004; Simões, 2000; Vial, 2009) identificaram como primeira função da ADD o desenvolvimento profissional do docente, o prestar de contas à tutela e à sociedade e a melhoria das aprendizagens.

Neste contexto, Natriello afirma que o processo da ADD é usado intencionalmente pelos leaders da escola: para "i) to influence the performance of individuals who will remain in their current positions; ii) to guide decisions about the movement of individuals into and out of positions; iii) to legitimate the control attempts of the school organization" (1990, p. 37). Mas também para "to lead to the improvement of the performance of individual teachers or the maintenance of already acceptable levels of performance" (1990, p. 38), não esquecendo que "teachers performance can be enhanced if evaluators provide feedback on problems in performance and strategies for remedy these problems" (1990, p. 37).

Das leituras feitas sobre a questão da avaliação de desempenho, sobressai a ideia de que esta assume basicamente duas "metanarrativas": uma de controlo e uma de emancipação (Machado, Alves & Fernandes); a de controlo surge "como garante e indutor de uma eficácia generalizada, cumprindo a exigência de controlo do desempenho e de constituição de sociedades baseadas na competição meritocrática" (2008, p. 7); a de emancipação insere-se "nas metanarrativas iluministas da realização do ser humano como ser autónomo, reflexivo e crítico, tendo como horizonte a concretização de sociedades democráticas e equitativas" (2008, p. 7).

É esta última conceção de avaliação que nos interessa, pois a postura de reconhecimento "supõe partir NÃO das práticas, MAS dos efeitos das práticas, confrontá-las com os resultados esperados, interrogar-se sobre os processos que conduziram a tais efeitos" (De Ketele, 2010, p. 25). Inevitavelmente, a ADD como postura de reconhecimento chama a si o prático

reflexivo (Schön, 1987), pois, torna-se necessário que o professor aprenda a refletir na ação e sobre a ação, por forma a medir os resultados, poder atuar e intervir criticamente. É esta criticicidade contextualizada que faz com que o professor pessoal e profissionalmente progrida.

Nesta postura de reconhecimento, avaliar implica ainda uma mais-valia para a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional do professor. Neste contexto, o DP é entendido como "um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira" (Flores & Pacheco, 1999, p.168).

Nesta conceção de DP, a ADD tem como objetivo reunir a informação útil e necessária para ajudar os professores. Assim, perspetiva-se que, através da ADD, os professores minimamente competentes, obtenham níveis de competência profissional mais elevados, tendo uma melhor compreensão de si mesmos, do papel que desempenham, enquanto atores centrais no processo de ensino-aprendizagem, dos contextos onde se inserem e, naturalmente, tenham uma visão mais alargada da sua profissão (Duke & Stiggins, 1997). Considera-se, também, que o avaliador, através de uma interação constante com o avaliado, fomente a dimensão formativa da avaliação de desempenho (art.º 14, ponto 1, do Decreto-lei n.º 2/2010, de 23 de Junho), na medida em que "a avaliação coloca-se, assim, ao serviço de uma profissionalização do professor e da resolução da crise identitária" (Alves & Machado, 2008, p.103).

Como postulam Alves, Flores e Machado, se o processo da ADD for desenvolvido com propósitos formativos

> favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que valorizará a pessoa e as suas ações . Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do 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. (2011, p.11)

Pelas razões já apontadas, parece-nos que a ADD é e será um ótimo instrumento e uma excelente estratégia se não se limitar a um prestar de contas, mas se cumprir, efetivamente, os seus desígnios, ou seja, o da melhoria do desempenho docente no que concerne à identidade, à autonomia, à colaboração/partilha, ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, à investigação-ação, à ética, à melhoria dos resultados escolares e a um investimento ao nível pessoal e de desenvolvimento profissional.

2.3.4. Diários de aula

Os diários de aula são documentos em que os professores registam as suas impressões sobre o que vai acontecendo nas suas aulas e, nesse sentido, dão a possibilidade ao professor, tal como o sublinha Zabalza (1994), de expor, explicar e interpretar a sua ação quotidiana na aula ou fora dela. É um documento importante, pois, permite o desenvolvimento pessoal do professor pela riqueza de informações que contém e põe a tónica na dimensão reflexivo-pessoal do docente. Para Marcelo (1999), trata-se, de facto, de uma excelente estratégia de desenvolvimento profissional e de um dispositivo potenciador de reflexão do professor sobre a sua prática.

A prática de alimentar um diário é um processo custoso, sobretudo porque implica uma continuidade de esforço narrativo, mas, a partir do momento em que os professores adotam a dinâmica do diário como uma prática, rapidamente perpassa o propósito investigativo e começa a ser utilizado como algo que é seu e que lhe é extremamente útil (Zabalza, 1994).

O autor identifica quatro grandes dimensões que convertem o diário numa grande potencialidade expressiva, a saber:

- o facto de se tratar de um recurso que implica escrever;
- o facto de se tratar de um recurso que implica refletir;
- o facto de nele se integrar o expressivo e o referencial;
- o carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração. (p. 93)

Assim, o facto de o professor ter de escrever “arrasta consigo toda uma série de operações que o aproximam muito do processo de aprender “ (Emig, cit. por Zabalza, 1994, p. 93). O ato de escrever requer uma estruturação deliberada do significado, ou seja “toda a aprendizagem requer que se estabeleçam conexões e relações entre a nova informação e o que já se conhece” (Emig, cit. por Zabalza, 1994, p. 93). Para além disso, e o facto de a escrita ser ainda considerada como ativa e pessoal, obriga o professor a ter uma atitude mais construtiva do seu pensamento e a fazer um *feedback* autoproporcionado, ou seja, por um lado, tem de estruturar, organizar e reler a informação registada, mas, por outro lado, também o obriga a refletir e a modificar, se necessário, a informação. Além de o diário ser um instrumento pessoal quanto à própria semântica da narração, é também o próprio autor que define os temas a registar, o tempo que dedica à escrita, o sentido que dá ao texto e a forma como se expressa (Zabalza, 1994).

Também Day considera que “uma forma de recuperar, reconstruir e readquirir acontecimentos e realizações e de penetrar em questões tais como os propósitos, as identidades, os valores e o comprometimento é através dos diários e dos diálogos” (2004, p.171). Efetivamente, como lembra o autor, o facto dos professores explorarem as suas histórias de trabalho e de vida pessoal e profissional pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem detetar as origens das suas crenças e das suas práticas, por forma a rever as suas influências e, assim, modificar ou melhorar as suas práticas letivas.

Quando o professor escreve sobre a sua prática, acaba por aprender com o registo da sua própria narração, ou seja, ao narrar a sua experiência por escrito, não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (Day, 2004, p.171).

A reflexão é uma condição *sine qua non* da escrita, uma vez que é inerente e necessária à redação do diário: um professor que concebe toda a didática sob o princípio da reflexão será um professor que naturalmente formará alunos ativos e mais reflexivos.

Como também afirma Bereiter,

> a escrita desencadeia uma função epistémica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstroem no processo de serem recuperadas por escrito. As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspetiva, veêm-se com uma "luz diferente". É a ideia do "descentramento" brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra. (cit. por Zabalza, 1994, p. 95)

A reflexão nos diários pode ser denominada de vertente referencial e vertente expressiva (terminologia utilizada por Jacobson, cit. por Zabalza, 1994). Assim, na opinião de Zabalza, a primeira incide sobre uma reflexão sobre o objeto narrado: o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos… (Zabalza, 1994). A segunda recai sobre a reflexão que o professor faz sobre si próprio, ou seja, sobre o narrador.

Outras características dos diários, além da reflexão a que o próprio processo de escrita obriga, são a implicação pessoal e o seu carácter longitudinal e histórico. De notar igualmente que, além de permitir a sequência dos acontecimentos a partir da proximidade dos mesmos, a narração percorre um período de atividades prolongado, oferecendo uma perspetiva longitudinal que permite observar a evolução dos factos. Mas apresenta também a característica da segmentação do período geral em segmentos temporais unitários, ou seja, em cada dia o professor narra o que aconteceu e só passado algum tempo volta a contar o que se passou, o que faz com que haja hiatos temporais na narração, evitando, assim, a distorção homogénea dos dados (Zabalza, 1994).

Como acentua Marcelo (1999), a grande finalidade dos diários é constituírem-se como um dispositivo de reflexão sobre as práticas docentes e, concomitantemente, sobre as aprendizagens dos alunos. Além disso, contribuem, também, para a autoestima e a autoconfiança dos professores, bem como para o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, os diários de aula contribuem eficazmente para o DP, o qual se concretiza não só numa atitude contínua de pesquisa, mas também num questionamento contínuo e permanente na melhoria da ação docente e na procura de soluções.

A este propósito, Day aduz que

> o crescimento profissional é melhorado quando os professores analisam o que ocorre em cada dia em que ensinam, quando explicitam os pressupostos que orientam a sua prática e quando os inserem em contextos micropolíticos, culturais, políticos e sociais mais amplos. (2004a, p. 170)

Em suma, o diário de aula é um instrumento muito rico e útil, servindo como estratégia de reflexão e transformando o professor num profissional mais ativo, interventivo, dinâmico e, sem dúvida, num ser mais crítico e reflexivo. Efetivamente, o ato de escrever permite examinar *a posteriori* as atuações do professor e identificar as suas características, o que resulta num conhecimento mais aprofundado das suas ações. Através dos diários, o professor melhora não só as suas aprendizagens, como lhe permite, também, ter mais consciência dos seus atos, tomar decisões e iniciativas de melhoria mais adequadas, bem como ter uma atitude/atuação diferente na sala de aula, tendo em consideração as mudanças introduzidas, após uma reflexão sobre as mesmas (Day, 2004a, p.170).

2.4. A formação de professores: uma clarificação de conceitos

Uma vez que não existe um consenso entre os investigadores consultados nesta matéria e porque consideramos a formação de professores um fenómeno complexo, parece-nos útil explicitar, antes de mais, alguns conceitos que ajudem a uma clarificação e compreensão do fenómeno em causa.

Nesta encruzilhada de definições, Formosinho (2007) refere-se ao conceito de formação como sendo suscetível de ser definido de várias formas, sendo, assim, um conceito matizado por perspetivas epistemológicas, ideológicas e culturais que traduzem e configuram várias formas de encarar a profissão docente. Se, de um modo mais genérico, a formação significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a atividade docente, pode-se afirmar, tal como o confirma Ponte *et al.*, que ela é o ingrediente essencial da “aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do

como se inserir no espaço escolar e na profissão docente" (cit. por Formosinho, 2007, p. 7).

A mesma autora aduz, ainda, que este conceito se refere a um processo evolutivo e experiencial, congregando oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional.

Por seu turno, Garcia entende que a formação pode ser percecionada sob três perspetivas:

- a primeira entende a formação como uma função social, de transmissão de saberes, de saber fazer ou de saber ser, exercida em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante.
- a segunda apresenta-se como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza quer no sentido de uma maturação interna, quer de possibilidades de aprendizagem e experiências dos sujeitos.
- a terceira entende a formação como instituição, quando a planificação e o desenvolvimento das atividades de formação são realizadas pela estrutura organizacional. (1999, p. 19)

Como se pode observar, o exposto pelo autor não é exclusivo da formação pessoal, englobando também as dimensões social e profissional.

A este respeito, Nóvoa afirma que

> a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (1992, p. 24)

Acrescenta o mesmo autor que não se tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos educativos de escola. Deste modo, não tem sido possível que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores numa dupla perspetiva: o professor como pessoa ou como ser individual e o professor no coletivo da profissão docente.

A propósito da definição do conceito de formação, a literatura associa-o consensualmente ao do desenvolvimento pessoal. Por exemplo, Zabalza (1990) entende que a formação é um processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de "plenitude pessoal".

Já Nóvoa advoga que

> A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, p. 25)

Da definição dada por Ferry (1991, p. 43), ressalta a ideia de que "formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura".

A este respeito, o mesmo autor (1983, 1987) elenca três modelos teóricos de formação de professores, a saber:

a) *O modelo centrado nas aquisições* que tem como base as teorias comportamentalistas e focaliza a aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didática, nas práticas educativas, que são conceptualizadas enquanto espaço de aplicação da teoria.

b) O *modelo centrado no processo* que põe a sua ênfase no desenvolvimento da personalidade do formando. Deste modo e neste contexto em particular, é valorizada a capacidade que o sujeito tem de responder a situações novas e/ou complexas, mas também a corresponsabilização que este tem no seu processo de autoformação.

c) Por sua vez, *o modelo centrado na análise* que valoriza as capacidades intrínsecas do sujeito, ou seja, realça as capacidades de observação, aquisição e análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, para que o sujeito/formando seja motivado e encorajado a questionar as situações reais do ato educativo, fazendo-o através da avaliação das suas próprias intervenções.

Embora os autores consultados entendam a formação como um processo, reconhecem, porém, que se levantam problemas na relação formando-meio. Neste caso, interagem aspetos sociais, culturais e ideológicos que levantam problemas sobre os fins e os conteúdos a tratar, bem como o assumir de determinadas experiências sobre possíveis modelos a desenvolver. Nestas afirmações, está bem patente a dimensão pessoal, encerrando em si um discurso axiológico, repleto de finalidades, metas e valores e não apenas técnico ou instrumental.

A propósito de possíveis modelos de formação a desenvolver, Debesse (1982) sustenta a ideia de que, em qualquer formação, deve fazer parte a componente humana. Deste modo, deverá contemplar processos dinâmicos, relacionais, colaborativos, reflexivos, críticos, construtivos, desenvolvimentais, avaliativos e investigativos, configurando propostas que englobem várias dimensões, nomeadamente a pessoal, a social e a profissional, quer se trate de formação inicial[14] e ou formação contínua[15].

Nesta lógica, tal como sublinha o mesmo autor (Debesse, 1982), partimos também do princípio que, qualquer indivíduo em formação, deverá envolver-se ativamente, implicar-se individualmente ou em colaboração com os seus pares, nas várias atividades e experiências de aprendizagem.

É neste *continuum* de formação (de aprendizagem ao longo da vida) que acreditamos que os sujeitos aprendem e melhoram os seus conhecimentos, as suas capacidades e competências disciplinares, técnicas, científicas, pedagógicas e didáticas, bem como a sua postura ética e deontológica,

[14] "Partindo de duas constatações, banais mas fundamentais, de que não é possível ensinar tudo a um jovem professor e que as circunstâncias e situações que irá defrontar serão essencialmente diferentes das que encontra durante a formação, podemos afirmar que nenhuma formação atual se pode fechar sobre si própria e fixar de forma definitiva os seus objetivos. Devemos assentar, pelo contrário, que qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) de uma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador"(Mialaret, 1991).
[15] Também denominada por "formação permanente" (Mialaret, 1991).

permitindo-lhes deste modo intervir profissionalmente e contribuir, assim, para a melhoria e a qualidade dos resultados escolares dos discentes.

Neste âmbito e num artigo[16] publicado no jornal *Le Monde*, Fort chama a atenção para a dupla dimensão da formação:

> au niveau de l'individu : elle permet à chacun d'affirmer son savoir et ses savoir-faire, et ainsi d'obtenir des promotions sociales. Au niveau de l'organisation, elle permet d'accompagner les changements voulus ou dus aux évolutions de l'environnement socio-économique.

Também a este propósito e na opinião de Tavares e Brzezinsky (2001), os novos paradigmas de conhecimento e de formação têm por base uma racionalidade que encara a realidade como objeto de questionamento constante e que tem consequências inevitáveis e imprevisíveis em vários domínios, nomeadamente nas ciências, nas artes, na ética, ou seja, na vida das pessoas e nas novas formas de cidadania.

Garcia alicerça a ideia de que a formação de professores não é mais do que

> a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26)

Para o autor, a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo, no qual a aprendizagem ao longo da vida é uma constante, englobando toda a sua carreira como professor e cabendo-lhe a responsabilidade de se autoformar, ou seja, de adquirir e desenvolver novas competências, de investir num processo de investigação ação, promoção da

[16]Artigo de M. Fort, "la fin de la formation continue?, Le monde, 8 décembre 1993, citado por Margueron (1995). Utilité de la formation des enseignants ?, n.º 642, tome 1, sous la direction de Charles Gardou.

inovação pedagógica, desenvolvimento de um trabalho individual, colaborando ao mesmo tempo com os seus pares na procura constante de um crescimento pessoal e profissional.

Deste modo, e uma vez que a formação de professores se conjetura na formação contínua, Day (2001) situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o reportório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Enquanto parte integrante de um conjunto de estratégias de desenvolvimento, a formação contínua apresenta limitações intrínsecas que são reconhecidas a par das suas potencialidades. Refere ainda o autor que a formação contínua pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas.

No entender de Estrela e Estrela (2006), a formação contínua constitui um conceito polissémico, remetendo-nos para diferentes visões e sensibilidades ideológicas e epistemológicas, pelo que, não obstante as variadas definições, consideram que esta é essencialmente uma formação que se segue à formação inicial e que supõe uma intencionalidade, orientando-se para determinados fins.

A formação contínua tem ainda como objetivo proporcionar aos formandos uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo limitado, a qual normalmente tem um líder cuja principal função é facilitar e estimular a aprendizagem de uma forma mais ativa, isto apesar de ser pensada e planeada em conjunto (Day, 2001).

Secundarizando Day, sublinhamos que a formação contínua deverá ser concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema. Neste sentido, a formação contínua deve resultar não só num “crescimento acelerado”, em termos de aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos, mas também num “crescimento transformativo”, resultando em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores.

A este propósito, Alonso (1999) sublinha que a formação contínua é uma necessidade, pois, deste modo, evita-se o envelhecimento profissional

acelerado dos professores, através de programas coerentes e sistemáticos de ação educativa. Destaca também a importância dos programas de formação, alegando que estes terão de ter um impacto mais imediato ao nível da sala de aula.

Assim, e numa visão mais alargada, a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também integrar várias dimensões, remetendo para um processo de mudança, orientado para o crescimento pessoal e profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional. Desta forma, a formação deverá ser orientada para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva de crescimento, de evolução e de continuidade, afastando-se de uma mera reciclagem ou superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (Marcelo, 1999, 2009).

Nesta ótica, a formação contínua tem tendência a ser perspetivada numa lógica que tem em conta não só o percurso pessoal do indivíduo, mas também o seu percurso profissional, o que não se limita apenas à acumulação de conhecimento, de cursos e de técnicas.

Sendo os professores os maiores trunfos da escola, encontram-se na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores (Day, 2001). Contudo, os professores só poderão cumprir com os objetivos educacionais caso tenham uma formação adequada e consigam melhorar significativamente o seu percurso profissional, através de um esforço contínuo ao longo da sua carreira. Como enfatiza o mesmo autor, é essencial que se promova o seu bem-estar e que se apoie o seu desenvolvimento profissional (DP).

É nesta perspetiva que as organizações internacionais, tal como a UNESCO e a OCDE, discutem a problemática da formação ao longo da vida[17]. Isto porque entendem, tal como Day, que

> uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida. Para tal os

[17] "A educação ao longo da vida constitui uma nova perspetiva sobre a relação do processo educativo com as dinâmicas socioeconómicas e os percursos individuais nas sociedades industrializadas " (Roldão, 1996, p.207).

> próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente. (2001, p. 16)

Este envolvimento dos professores na formação ao longo da vida remete-nos para uma visão mais alargada da aprendizagem profissional, pois os professores não podem ser formados "passivamente", eles formam-se ativamente, significando isto o confronto com vários tipos de aprendizagem "que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda o resultado de uma planificação (Day, 2001, p. 16).

Como sustenta Nóvoa (2008), a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como um direito para o indivíduo e como uma necessidade profissional – e nunca como uma obrigação ou um constrangimento. É nesta circunstância que o autor sustenta que os professores têm a obrigação e o dever de recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que, por um lado, caracterizam o mercado de formação e, por outro, alimentam um sentimento de desatualização dos professores.

A este propósito, Day (2001) entende que a forma como a formação se organiza é de extrema importância para que esta se adeque às situações profissionais e às necessidades dos professores. A disposição e a capacidade dos professores para aprenderem com outros, no local de trabalho e com os seus pares, são fatores essenciais no desenvolvimento profissional contínuo.

2.5. A Formação contínua

2.5.1. Promoção do desenvolvimento profissional

A palavra formação, ao qual estão indexados vocábulos tais como educação, evoca contextos diferenciados[18], os quais espelham uma continuidade de formação ao longo da vida. Deste modo, cada ser humano percorre o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o seu

[18] Contextos estes que dizem respeito à formação inicial do indivíduo, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho e formação em alternância (Alarcão, 1997).

contexto vivencial lhe permita que seja. Este caminho é feito paulatina e gradualmente de acordo com o empenho que cada um pode disponibilizar.

Trata-se de um caminho de descoberta e de empenhamento gradual, de transições ecológicas desencadeadoras de níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos numa via que deve conduzir o professor à autonomia e à capacidade de livre e responsavelmente desempenhar os seus deveres de cidadão, sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos e a necessidade das mudanças a introduzir para que cada um possa ser cada vez mais humano numa sociedade que se deseja cada vez mais desenvolvida (Alarcão, 1997).

Como afirma a autora supracitada, a pessoa em formação desenvolve-se não só no saber-fazer, mas também na sua capacidade de conviver e de ser humana. Dito de outra forma, desenvolve as quatro capacidades que o relatório da UNESCO identificou como sendo os quatro grandes pilares para o século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser (Alarcão, 1997).

Assim, como já várias vezes o afirmámos, a formação contínua deverá ter como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sabendo que, quando nos referimos à dimensão do desenvolvimento pessoal, referimo-nos a

> um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações. (Oliveira, 1997, p. 95)

E, quando nos referimos à do desenvolvimento profissional, reportamo-nos ao

> domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. (Oliveira, 1997, p. 95)

Pelo exposto, é justo afirmar que a formação contínua é um terreno complexo, sinuoso, irregular e difícil de desvendar. Embora saibamos que "analisar os diferentes fenómenos na formação contínua de adultos, é percorrer sempre, através da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica" (Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997, p.11). Procuraremos, em todo o caso, identificar o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores.

A este propósito, como salientam Flores e Pacheco,

> Promover o desenvolvimento profissional do professor, nas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem. Deste modo, a natureza desta formação encerra duas ideias principais: a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo. (1999, p. 126)

Ao conceito de formação está associado normalmente a ideia de preparação para o desempenho de uma atividade específica e, na opinião de Tight (cit. por Flores & Pacheco, 1999), enquadra-se nos conceitos mais globais de educação e de aprendizagem. Se considerarmos que a formação de um professor é um processo contínuo, o ingresso num curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento onde, além dos constituintes da história de vida do individuo, conjugar-se-ão conhecimentos de uma dada área específica, bem como teorias pedagógicas e elementos práticos relacionados com a atividade docente, que, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão se alicerça. Estes elementos da ação docente são considerados como "saberes docentes" ou "saberes da profissão docente" (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), como "conhecimento pedagógico", como lhe chama Shulman (1987), ou, mesmo ainda, como "sabedoria docente", tal como os classifica Elliot (1993).

Também na definição de formação/educação dada por Tight prevalece (na formação) a preparação para o domínio de uma atividade num contexto específico de trabalho, enquanto na definição de educação "sobressai a

exploração, numa perspetiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social" (cit. por Flores & Pacheco, 1999, p.126), conforme se pode observar na seguinte figura.

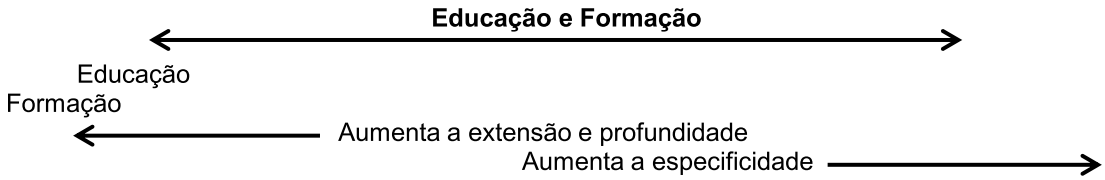

Figura 2- Educação e formação (Tight,cit. por Flores & Pacheco, p. 127)

Assim, face a uma visão de formação e educação mais redutora e mais tradicional, conforme referem os autores supramencionados, sobressai uma outra visão mais moderna que se coaduna, quanto a nós, com uma aprendizagem contínua e ao longo da vida. Neste contexto, perfilhamos a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional (Burke, 1987; Imbérnon,1994b; Marcelo, 1994 e Flores & Pacheco, 1999). Com efeito, o desenvolvimento profissional tem sido amplamente discutido por vários teóricos e por toda a comunidade educativa, pois, como o afirmam alguns autores (Carrascosa, 1996; Furió, 1994, Pessoa de Carvalho & Gil-Perez, 1992 e Shulman,1987); a formação inicial do futuro professor é insuficiente e não lhe proporciona os elementos necessários a uma prática consistente.

Uma vez que a formação superior não é suficiente ao futuro professor, é consensual e imprescindível que este complemente a sua formação, ao longo da sua carreira, através de programas de formação contínua, para que atualize e aprofunde os seus conhecimentos pedagógico-científicos, mas também para que descodifique e experimente novas metodologias, ao nível das práticas da sala de aula.

Nesta ótica, consideramos que não faz sentido separar a formação inicial da formação contínua, uma vez que elas constituem, tal como o afirma Ribeiro, "duas fases do crescimento pessoal e profissional" (cit. por Flores & Pacheco,1999, p.127), ou seja, são duas peças distintas do puzzle da formação, que, juntas, se complementam e, ao longo da carreira docente, contribuem para o seu DP. Nesta lógica, podemos então indagar se a formação contínua contribui, efetivamente, para o DP do professor.

De acordo com o ordenamento jurídico português, a formação contínua deveria contribuir para:

> a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
> b) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
> c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo[19].

Deveria, também, na opinião de Nóvoa (1992) e de Perrenoud (2000), propor novas metodologias e pôr os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com o objetivo de contribuir para as mudanças úteis e necessárias no campo da ação pedagógica na escola e, consequentemente, na educação. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, embora estas se tornem inadequadas e insuficientes se o professor não tiver a possibilidade de as relacionar com o seu conhecimento prático, construído no seu dia a dia. Logo, terá de gerar novas oportunidades de aprendizagem, envolver-se em situações e integrar-se num espaço de produção de novos conhecimentos e de troca de diferentes saberes.

Congruentemente, outro dos fatores importantes da prática escolar diz respeito aos saberes adquiridos na vivência do quotidiano pessoal e profissional, o que normalmente acontece dentro de um determinado contexto, historicamente construído, sujeito às tensões sociais de cada época e à importância e significado que cada sujeito lhe atribui (Nóvoa,1992).

Por seu turno, Barroso considera que a formação contínua

> deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis. (cit. por Flores & Pacheco, 1999, p.142)

[19] Artigo, 26º, alíneas a), b) e c), cap. 3 do Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro.

A este propósito, os mesmos autores acrescentam que a aquisição e o desenvolvimento de competências, a promoção da inovação educacional e da competência profissional dos docentes constituem os vetores essenciais da formação contínua, os quais, por sua vez, requerem a consideração das necessidades dos formandos e de uma pluralidade de situações formativas. Inevitavelmente, esta conceção de desenvolvimento do professor, nas suas várias dimensões, remete-nos para a conceção do "professor eficaz". Dito de outro modo, o professor em desenvolvimento é um professor que sofre as metamorfoses necessárias para o desempenho eficaz das suas atividades. Assim, em formação e de acordo com o paradigma personalista, o professor desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e perceção do fenómeno educativo.

No entender de Combes *et al.,* o professor eficaz é "um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas" (cit. por Garcia, 1999, p. 37). Neste sentido, Tschannen-Moran *et al*. (cit. por Medeiros e Morais, 2007) criaram um modelo assente nas crenças dos docentes acerca das suas competências. Desse modelo emergem duas dimensões de eficácia interrelacionadas: as tarefas de ensino e os contextos onde estas ocorrem, considerando a relativa importância dos fatores que tornam a tarefa de ensinar difícil.

Daí resultam os constrangimentos ou ainda os aspetos disponíveis para facilitar a aprendizagem e as perceções do professor sobre si próprio, da sua competência, num processo que envolve juízos de valor, sobre as suas capacidades, nomeadamente o conhecimento, a elaboração de estratégias, os traços pessoais, tal como nos é exemplificado na figura 3.

Natureza cíclica da eficácia do professor

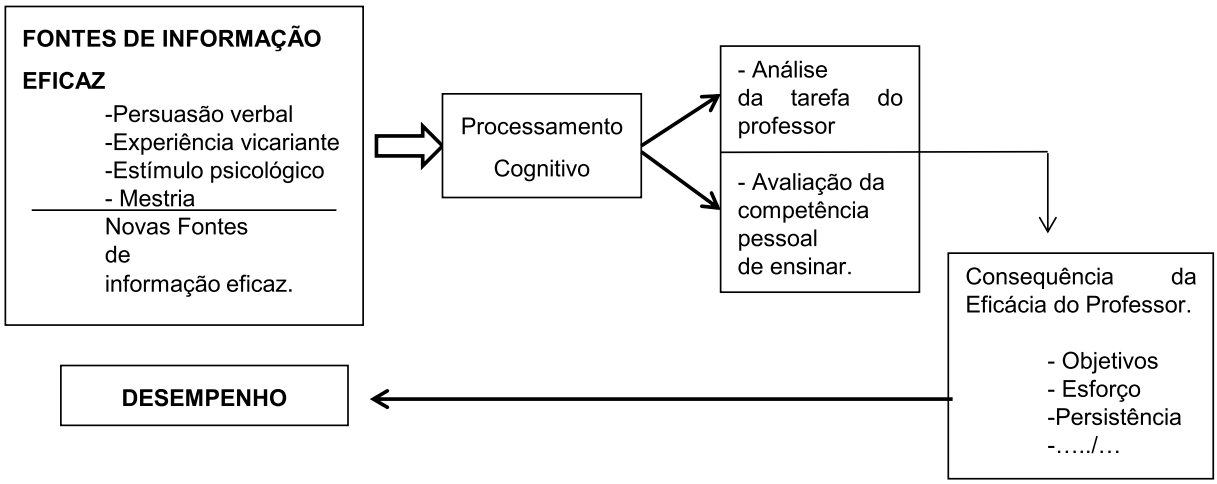

Figura 3 – Natureza cíclica da eficácia do professor (Adaptado de Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, cit. por Morais & Medeiros, 2007)

Como é possível observar, Bandura, autor no qual assentam as raízes epistemológicas deste modelo, enfatiza a interação entre duas componentes: as tarefas de ensino e os contextos em que estas ocorrem. Aliás, conforme refere Bandura, existem quatro fontes de informação de autoeficácia: a mestria decorrente da execução das ações, os estímulos psicológicos e emocionais, a experiência vicariante e a persuasão social. Todas estas fontes contribuem para a análise do ensino e das autoperceções da competência de ensinar, embora de diferentes maneiras.

É nesta conjuntura que a autodescoberta pessoal e o tomar consciência de si próprio adquirem uma importância fundamental, pois, como afirma Serrano (cit. por Garcia, 1999), a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que é necessário considerar para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, compreende-se que a dimensão pessoal seja o eixo e uma preocupação na formação de professores. Neste sentido, a descoberta do modo pessoal de ensinar desempenha um papel fundamental em qualquer programa de formação de professores, uma vez que não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas, sim, o método

mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação (Garcia, 1999). Mais: nos programas de formação de professores devem ser considerados aspetos intelectuais, afetivos e psicomotores, considerados fundamentais para o desenvolvimento de qualquer professor.

Aliás, como sublinha Breuse,

> (…) mais formativo que informativo, este tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes de mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir. (cit. por Garcia, 1999, p. 38)

Foi este objetivo de formação de professores que levou alguns autores a desenvolverem modelos de formação de professores, temática que abordaremos mais à frente neste trabalho de investigação, por considerarmos que é deste modo que poderemos ter os elementos necessários para compreendermos este fenómeno tão complexo que é a formação de professores. Foi ainda com o objetivo de conciliar as várias dimensões contempladas na formação de professores que Flores e Pacheco delinearam um plano de formação que tivesse um efeito prático e que contribuísse, efetivamente, para o DP do professor.

Assim, esse plano deveria contemplar os seguintes aspetos:

- Perspetivar a formação contínua como um projeto permanente de resposta às necessidades individuais dos professores (satisfação profissional e progressão na carreira) e às necessidades educativas;
- Encontrar um modelo organizacional que contemple não só a escola como local central da formação, mas também as instituições de formação do ensino superior como pólos disseminadores e colaborantes;
- Privilegiar a articulação entre formação inicial e formação contínua;
- Seguir uma metodologia de investigação-ação-formação, orientada para a resolução de problemas práticos e para a emergência de uma cultura profissional;

- Criar um quadro de formadores, ao nível dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, com a consequente elaboração do perfil das suas competências;
- Definir os parâmetros globais de uma formação centrada no projeto individual em articulação com o desenvolvimento profissional do professor e com o desenvolvimento da escola. (1999, p.143)

2.5.2. Modelos de formação

Tendo em conta o quadro normativo vigente em Portugal, convirá começar por ressaltar que o atual Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC) de Professores prevê no seu artigo 3º, do Decreto-Lei 249/92[20], de 9 de novembro os seguintes objetivos:

> a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
> b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
> c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
> d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;
> e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas;
> f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Estes objetivos exigem, tal como o afirmam Pacheco e Flores (1999), que se perspetiva a FC de acordo com três critérios, os quais correspondem a necessidades concretas, ou seja:

[20]Com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)

Pessoal – responde a necessidades de autodesenvolvimento. A formação contínua, enquanto ação de desenvolvimento psicológico de adultos deverá almejar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade.

Profissional – procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização, partilhando uma cultura comum).

Organizacionais – além das necessidades contextuais da escola, incluem-se igualmente três tipos de necessidades: as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que se produzem nos dias de hoje e a que o professor terá de dar resposta; as que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas como forma de resposta à desatualização da formação inicial. (1999, p.132)

Com base nestes pressupostos, Pacheco e Flores preconizam três modelos de formação contínua, explicitados no seguinte quadro:

Quadro 4 – Modelos de formação contínua (Adaptado de Pacheco & Flores, 1999, p.133)

Modelos de Formação Contínua		
Administrativo	**Individual**	**Colaboração Social**
-Pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades pessoais e profissionais, pelas instituições do ensino superior, bem como pelos serviços regionais/centrais do ME, adotando como estratégia de curta duração: seminários. Conferências, cursos, *workshops* -Reflete uma formação fragmentada, não responde às necessidades concretas dos professores e não incide diretamente na prática letiva. -Baseia-se numa formação coletiva em que o professor é um recetor passivo e numa formação de cariz administrativo, onde a presença do professor é mais importante do que a sua participação. -Este é o modelo que melhor se enquadra numa lógica de formação e de desenvolvimento do sistema educativo que tem por finalidade preparar os professores para a inovação perspetivada tecnologicamente.	-Modelo centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores. -O objetivo deste modelo é o de responder às necessidades que os professores identificam como verdadeiramente suas, suscetíveis de um processo formativo que conduza a mudanças significativas ao nível da prática letiva. -Este modelo perspetiva dois tipos de formação, ou seja, prevê: ❖ autoformação (em que cada professor é o sujeito e objeto de formação) ❖ heteroformação (em que um grupo de professores elabora projetos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor).	-Este modelo resulta ainda da parceria e da ligação das escolas às instituições de ensino superior, ou ainda da aprendizagem cooperativa. -É a conjugação dos modelos administrativo e individual. -parte do princípio que a formação de professores é uma arena social, com muitos atores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação. Assim: -as instituições de ensino superior têm a legitimidade conceptual e metodológica para organizar a formação centrada na escola. -os serviços centrais e/ou regionais do Ministério que assumem a responsabilidade política de determinar os critérios e parâmetros globais da formação contínua. -Este modelo articula, ainda, os saberes práticos com os saberes teóricos.

É neste contexto que a FC se enquadra numa lógica de desenvolvimento profissional do professor, tendo como base o princípio da articulação e conjugação dos saberes práticos com os saberes teóricos. Nesta ótica da FC, comungamos, também, da opinião de Rodrigues e Esteves, quando afirmam que "independentemente de qualquer modelo organizacional, a formação contínua deve ser uma resposta às necessidades formativas dos professores" (cit. por Pacheco & Flores, 1999, p.134).

Por sua vez, Ferry (1987) conceptualizou três modelos: i) o modelo centrado nas aquisições; ii) o modelo centrado no processo; iii) e o modelo centrado na análise. Vejamos a filosofia inerente a cada um deles.

O primeiro é um modelo centrado nas aquisições, o que implica adquirir ou, então, aperfeiçoar saberes, técnicas, comportamentos ou, ainda, uma capacidade (capacidade de fazer, de reagir, de raciocinar, de sentir, de criar….e aprender). Caracteriza e organiza-se em função dos resultados a obter, em função de uma lógica racional, tendo em conta as suas evoluções, a sua prática contínua e a avaliação de cada etapa do processo de formação. Obedece a uma lógica externa, cujo objetivo é a de encarar a formação como sendo o pilar essencial para o desenvolvimento da atividade profissional. Neste modelo, os conteúdos e objetivos da formação são previamente determinados pelo formador. Estabelece-se uma relação entre a teoria e a prática da formação. Na prática da formação, os exercícios elaborados pelos formandos são concebidos a partir das experiências dos professores. Neste sentido, o formando é encarado como agente da sua própria formação.

O segundo centra o seu processo sobre a aquisição ou o aperfeiçoamento de determinados saberes ou técnicas com o objetivo de atingir uma competência previamente definida. O processo de formação é organizado de acordo com os resultados a obter, pelo que obedece a uma lógica racional. Os conteúdos e os objetivos são definidos pelas entidades que concebem a formação. Neste modelo, o formando é o objeto da sua própria formação.

O terceiro centra-se na análise da situação, na qual a prática do professor assume uma importância crucial. É a partir da análise e da interpretação que faz da realidade, que desenha o seu plano de formação. Deste modo, o professor desenvolve um trabalho individual e face às situações

que enfrenta inicia um processo de restruturação do conhecimento, em situação de contexto de sala de aula. O formando é visto, assim, como agente da sua própria formação. O plano de formação que concebe permite mais flexibilidade ao formando, uma vez que é a partir da análise que faz das suas necessidades que elabora o seu próprio projeto de formação. A análise e a interrogação que faz da própria realidade constituem estratégias fundamentais para o seu plano de formação. As interrogações profissionais e pessoais que o formando faz ao longo da sua atividade docente remetem inevitavelmente para a questão da avaliação da formação em curso, bem como para a redefinição dos objetivos e da própria instituição. Este modelo atribui mais importância à forma como se desenvolve o processo do que propriamente aos resultados da formação.

Flores e Pacheco, ao analisarem os modelos de Ferry, consideram que o modelo centrado nos processos "é um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objetivos, predeterminados por quem concebe a formação são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática" (1999, p.130).

No concernente às lógicas da formação, Fabre propõe a seguinte caracterização, a saber:

1- uma lógica da mudança qualitativa da pessoa;
2- uma lógica centrada na formação e a situação da formação;
3- uma lógica de articulação dos saberes aos problemas;
3- uma lógica de relativa tecnicidade dos métodos ou dos dispositivos (1994, p.30-35).

A primeira – *uma lógica da mudança qualitativa da pessoa* – implica uma transformação da pessoa quer nos aspetos cognitivos, afetivos e sociais, quer ao nível das aprendizagens dos saberes, saber fazer e saber estar. Trata-se de uma mudança qualitativa, mais ou menos profunda, numa lógica não de acumulação, mas de estruturação. Formar não é ensinar uma quantidade de conhecimentos, nem tão pouco um sistema de conhecimento, mas, sim, induzir à modificação de comportamentos, de métodos, de representações e de atitudes.

De qualquer modo, o que é crucial para o formador é que ele compreenda o nível da modificação dos comportamentos em que se deve situar, tendo em conta a situação real dos formandos. Será que é uma mudança no interior de um sistema ou será, então, uma mudança do sistema? Dito de outro modo, as estratégias de formação devem privilegiar o enriquecimento das representações, o reforço dos comportamentos, a estabilização das atitudes, a alteração dos métodos? Ou será, então, que deveremos ter como objetivos a rutura, a mudança de paradigmas e as conversões intelectuais?

A segunda – *uma lógica centrada na formação e a situação da formação* – exige uma concentração sobre a formação ou sobre o "*formando-se*" e a situação da formação ou, se quisermos, sobre o contexto. Por exemplo, os programas, os cursos, os objetivos, as atividades propostas são aqui ajustados, tendo em conta as necessidades da formação, os estilos cognitivos, considerando os saberes e as representações das pessoas em formação.

A formação torna-se, neste caso, um objeto de interrogação. Enfim, a formação resulta de um projeto mais ou menos negociado e tem em conta as características de cada situação. A análise centrada na formação constitui uma primeira dimensão dessa centralidade. Como refere Malglaive (cit. por Fabre, 1999, p. 32), "são os problemas que surgem numa determinada conjuntura específica que permitem a elaboração de um ou mais programas de formação". Nesta lógica, o formador é o mediador da formação, dos saberes e das instituições. A formação é, assim, a *práxis* que reivindica e reflete o seu carácter contextual e conjuntural, focalizando mais o objeto do que o sistema.

A terceira – *uma lógica de articulação dos saberes aos problemas*- pressupõe que a teoria intervém mais como uma função instrumental na resolução de problemas que surjam na prática. A relação teoria/prática pode ser interpretada de várias maneiras. Assim, o modelo dedutivo refere-se à prática como uma aplicação da teoria; o modelo indutivo vê a teoria como análise da prática; o modelo interativo é a articulação da teoria à prática, tomando cada uma o seu próprio espaço e o seu sentido/significado.

A quarta – *uma lógica de relativa tecnicidade dos métodos ou dos dispositivos* – considera as três lógicas já enunciadas, o que nos permitem ver a formação como um processo de racionalização técnica e de profissionalização

que pode resultar na invenção de novas profissões (as profissões da formação?) ou, ainda, na redefinição de profissões antigas.

Neste contexto, parece-nos oportuno abordarmos o modelo de formação de adultos desenvolvido por Lesne que assenta fundamentalmente em quatro ideias chaves, a saber:

- a formação de adultos é uma instância de socialização voluntária à qual naturalmente estão ligadas determinadas funções sociais;
- a dicotomia métodos tradicionais/métodos ativos deve ser rejeitada porque constitui uma construção teórica desligada da realidade e serve assim processos implícitos de socialização passiva;
- a divisão entre métodos e técnicas pedagógicas é artificial e pode esconder, sob uma capa de neutralidade técnica, o carácter social e sociopsicológico da formação de adultos;
- as relações de saber e as relações de poder constituem as melhores entradas de análise para caracterizar o modo dominante de trabalho pedagógico com os adultos, dado que ambas dão conta dos mecanismos de domínio/dependência no ato de formação que reflete os atos de socialização "involuntária" ou quotidiana. (1984, p.15)

Lesne intitulou os percursos lógicos da formação de adultos de "Modos de Trabalho Pedagógico", organizando-os da seguinte forma:

- Modo de Trabalho Pedagógico de tipo transmissivo de orientação normativa (MTP1): neste caso de análise está em causa a transmissão de bens culturais – saberes, valores e modos de pensamento e ação – e a organização social que suporta essa transmissão: a pessoa em formação é apenas objeto de processos de influência social direta na formação, aprendendo através da aquisição de conhecimentos impostos do exterior (formador).

- *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo iniciativo de orientação pessoal* (MT2): neste modo de análise está em causa o trabalho pedagógico nos planos da motivação, das atitudes e das representações das pessoas em formação, através da criação de condições para a libertação do potencial de aprendizagem em cada um e no grupo; parte-se da hipótese psicossocial, ou psicossociológica, de que o adulto em formação é alguém que é levado a

> adaptar-se ativamente aos contextos socializadores da formação, tornando-se sujeito e ator das aprendizagens.
>
> - *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo* (MTP3): este percurso permitiria uma abordagem do ato de formação em que o trabalho pedagógico é entendido como o ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real pelo formando; este é representado como alguém que age sobre as condições estruturais e de desenvolvimento do próprio processo de formação. (1984, pp. 200-202)

Os modos de trabalho não devem ser considerados de forma isolada, uma vez que entre eles existe uma relação dialética, através da qual se realiza verdadeiramente a socialização da pessoa na formação de adultos.

Santiago *et al*. defendem que um dos aspetos mais relevantes do modelo de Lesne se prende com a crítica dos paradigmas tradicionais dicotómicos na análise do trabalho pedagógico na formação de adultos. Outro aspeto relevante enunciado pelos autores prende-se com o facto de Lesne destacar que o seu modelo é um instrumento de análise útil para o formador, essencialmente no que diz respeito à análise das funções sociais das práticas. Adiantam ainda que a utilidade do modelo se situa na possibilidade do formador dispor de um instrumento de diagnóstico das práticas efetivas, uma grelha de análise, um modelo de leitura. Estes instrumentos permitem ao formador ter "uma melhor compreensão do sentido que dão ao sentido das coisas" (1997, p.32).

Não obstante, as características enunciadas do modelo em análise, Lesne afirma que este não pode ser considerado um instrumento de análise científica por comportar várias lacunas ao nível da conceptualização dos fenómenos mais específicos relacionados com as aprendizagens, a motivação, as expectativas e as estruturas organizacionais que enquadram a formação de adultos.

De uma forma geral, verificamos que nos modelos de formação de professores se perspetiva a melhoria contínua do DP do docente, bem como a melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola. Nesta lógica, a FC cumpre o seu propósito: o da melhoria do DP do professor.

Segundo Pacheco e Flores,

> as perspetivas de formação presentes nas políticas educativas e nas práticas são o resultado de diferentes paradigmas, embora os professores valorizem a sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas. (1999, p. 131)

Independentemente do modelo adotado na formação de professores, na opinião de Flores e Pacheco,

> (…) a formação é eminentemente perspetivada como prática de reflexão e (re) estruturação de pensamentos e ações em que o formador ajuda e orienta o formando a analisar o seu itinerário de formação, mediante a explicitação e problematização das suas representações e práticas, na busca de uma articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos. (1999, p.139)

É também nossa convicção que as lógicas e as racionalidades implicadas na FC de professores determinam os percursos e os processos que se desenvolvem nas escolas, tentando lidar desta forma com uma realidade instável e imprevisível que caracteriza os contextos educativos atuais (Pereira, 2001). Tal como enuncia a mesma autora, as lógicas formativas adaptadas à transformação educativa e que possibilitam a reconstrução social da escola a favor de uma reconciliação com o mundo social são, certamente, bem mais do domínio das formas de vida do que do domínio das técnicas, organizando-se e dinamizando-se através do senso comum.

2.5.3. Avaliação da formação

Galluzo e Craig afirmam que a avaliação na formação de professores está órfã. Isto significa que a avaliação dos programas de formação docente é inexistente ou quase, ou seja, não se têm desenvolvido estudos rigorosos sobre esta temática. Ao falarmos de avaliação na formação de professores, falamos necessariamente dos propósitos avaliativos e do modelo geral do processo de avaliação:

> os propósitos de avaliação dos *curricula* de formação de professores, justificam-se pela necessidade que há em apurar responsabilidades, de conhecer, compreender e resolver prolemas, enfim de contribuir para a melhoria do processo de formação. (cit. por Pacheco & Flores, 1999, p.162)

Refira-se que o propósito das atividades de formação é essencialmente o de formar e o de "orientar a formação". Neste caso, podemos distinguir três fins diferentes, mas que se complementam. Complementam-se porque uma boa orientação da formação requer, ao mesmo tempo, atividades de condução, de controlo e de avaliação. Isto significa que o primeiro objetivo é o de conduzir a ação. Então, se a avaliação é uma figura particular da formação, poderá ser considerada como um subconjunto das atividades de orientação[21]. Num contexto mais geral e de otimização da ação, a avaliação transforma-se num tipo particular de atividades estruturadas que permitem realizar a ação. Podemos, então, considerar que a orientação e o controlo são casos particulares da atividade geral de avaliação da formação (Hadji, 1994).

Na opinião do autor citado, se uma das finalidades das ações de formação é o de guiar e o de orientar, então podemos distinguir três objetivos que conduzirão, cada um deles, à realização de uma estratégia diferente, de acordo com os objetivos previamente definidos para a ação, conforme demonstra o seguinte quadro.

Quadro 5 – Objetivos da ação de formação (Adaptado de Hadji, 1994, p.62**)**

Objetivos da ação de formação		
Certificar	**Regular**	**Orientar**
-Permite fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma. -A observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos.	-Guia constantemente o processo de aprendizagem. -O avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas.	-Escolhe as vias e as modalidades de estudo mais apropriadas. -A avaliação debruçar-se-á principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições.

[21] "A orientação é um processo dinâmico que tem em atenção o contexto. Visa manter a coerência entre o processo de formação e a situação na qual este se desenvolve e traduz-se por decisões de reajustamento do processo à situação" (Hadji,1994, p.69).

Neste contexto, antes de iniciar qualquer ação de formação, os responsáveis pela avaliação da formação deverão proceder a uma avaliação diagnóstica[22], por forma a adaptar a formação às necessidades dos formandos. As atividades desenvolvidas, no âmbito das ações de formação, a sua orientação e a sua avaliação deverão corresponder às necessidades identificadas pelos professores, pelas escolas e pelos políticos; deverão, sobretudo a longo prazo, responder àquilo que significa "ser" e "comportar-se" como um profissional (Day, 2004b).

A avaliação dos programas de formação deve ir muito além da satisfação dos participantes e da relação direta causa-efeito entre a aprendizagem do docente e o desempenho do aluno. Day (2004b) convida-nos a ir mais longe, levantando seis questões a este propósito. Assim, ao avaliar um programa de formação, dever-se-á ter em conta o seguinte:

> 1- Quelle conception du professionnalisme ? (c'est-à-dire les objectifs et les pratiques des enseignants)
> 2- Comment ces activités contribuent-elles à favoriser cette conception ? Qui en fait l'évaluation ?
> 3- Ces activités tiennent-elles compte des besoins des enseignants autant que de ceux de l'organisation (mais pas nécessairement simultanément) ?
> 4- Ces activités font-elles partie d'un ensemble approprié aux besoins et d'un développement tout au long de la carrière ?
> 5- Ces activités contribuent-elles, directement ou indirectement, à faire de meilleurs enseignants, à un meilleur enseignement, à un meilleur apprentissage et à de meilleures performances des élèves ?
> 6- Comment le savons-nous ? (2004b, p. 114)

A este propósito, Hadji refere que a avaliação de um programa de formação deve ser perspetivada em termos de finalidades, numa interdependência de jogos, com regras e lógicas (lógica da orientação-validação-certificação-orientação) bem definidas, tal como:

[22] "A construção de um referencial de avaliação de um dispositivo de formação passa por uma fase diagnóstica importante: analisar-se-ão os seus traços nas operações que servirão de exemplos na última parte. Mas desde já se podem revelar as primeiras dificuldades: ser-se demasiado aberto às informações existentes, recear-se ignorar as que permitirão construir representações da avaliação que se seguirá e, ao mesmo tempo, fazer-se a triagem de dados, em função de hipóteses que determinarão categorias de informação, em número suficientemente limitado de informações para poder ser tratado. Em qualquer dos casos, o diagnóstico, se houver diagnóstico, apenas se pode revestir de um carácter provisório e hipotético e ser considerado como uma etapa da referencialização" (Figari, 1996, p.101).

- o *jogo pedagógico* (lógica de ajuda à aprendizagem, em que o juízo formulado tem como "função" essencial contribuir para uma otimização da orientação didática);
- *o jogo institucional* (espaço de diálogo entre os atores, pais, professores e alunos, espaço onde se desenrolam as estratégias dos professores, lógica da comunicação conflitual);
- *o jogo social* (espaço de articulação instituição/sociedade e lógica da orientação e do posicionamento social). (1994, pp.67-68)

De salientar, ainda, que a avaliação dos programas de formação não é apenas uma atividade técnica, mas também uma atividade extremamente política, como alerta Day. Assim, aqueles que têm a responsabilidade dos avaliar devem ter em conta o seguinte:

- tout programme global doit se préoccuper de la mise en pratique en classe de l'intelligence, des connaissances et des aptitudes – un modèle simpliste "apprendre – mettre en pratique" ne fonctionne pas ;
- le *feedback* et l'accompagnement suivi sont des éléments essentiels dans le processus de transfert ;
- l'enseignant doit manifester une disposition d'apprenant et un engagement dans l'apprentissage tout au long de sa carrière ;
- la culture organisationnelle doit être un soutien aux relations collégiales ;
- les occasions d'apprendre par l'accompagnement et la rétroaction des pairs exigent une culture scolaire qui facilite les relations collégiales suivies et une direction ferme ;
- les ressources doivent être ciblées sur le développement à long terme, en tenant compte d'un portefeuille équilibré des besoins d'apprentissage ;
- les occasions de développement de l'enseignant doivent avoir pour but de soutenir les enseignants comme professionnels dynamiques. (2004b, p.115)

O mesmo autor infere que os responsáveis por esta política de formação devem assegurar-se que "a formação profissional contínua" é concebida de tal forma que o profissionalismo, a reflexão e o bem-estar emocional dos professores seja visto de forma regular, tal como deve acontecer com as suas

práticas. Para elevar os padrões de ensino, da aprendizagem e do desempenho docente, é necessário e fundamental que os professores sejam ativos e se envolvam no seu desenvolvimento profissional. Esta é a chave para que eles mantenham um compromisso com a moral, a motivação e um sentimento de identidade profissional. Estes objetivos devem ser considerados e tidos em primeiro lugar no espaço da avaliação da formação.

Relativamente à estrutura, um modelo global de avaliação deve, no mínimo, contemplar: as etapas, a metodologia e os critérios de avaliação. As etapas dividem-se em *avaliação inicial*, da qual faz parte a avaliação diagnóstica, a do contexto e as expetativas que os formandos têm em relação à própria formação; *a avaliação do processo,* a qual está relacionada com a dinâmica a implementar, no decorrer da ação de formação; e, finalmente, a *avaliação final* que incide sobre os produtos ou os resultados esperados (Katz & Raths, 1985).

Estas três etapas de avaliação têm como finalidade principal a procura das dimensões a avaliar. Essas dimensões englobam os alunos, os formadores, o contexto da formação, a metodologia, os recursos, o clima relacional e, naturalmente, os efeitos da formação. Orientam-se pela matriz do currículo, ou seja, têm em consideração as características dos candidatos, dos formadores, o conteúdo, os métodos, os recursos, as normas, os fins, o *timing,* o ethos, a avaliação e os efeitos do programa (Katz & Raths, 1985).

Por sua vez, do contexto de formação, fazem parte quatro variáveis: *as variáveis do contexto,* que incluem as características curriculares, as características institucionais, os objetivos do programa e o timing da formação, assim como as expetativas dos formandos; *as variáveis de entrada* que dizem respeito às características dos formadores, ao conhecimento que têm do conteúdo, as atitudes que manifestam face aos colegas e aos alunos, bem como as características, interesses, atitudes e preocupações dos alunos; *as variáveis de produto* que abordam as características dos professores formados, como, por exemplo, as destrezas, conhecimentos, atitudes e preocupações individuais, bem como os efeitos que o programa tem nos formadores e os efeitos que o programa tem na esfera política e nas práticas institucionais (Stufflebeam, 1997).

Quanto à metodologia de um programa de formação, normalmente aquando da recolha e análise dos dados, opta-se por uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa, embora o significado dos dados quantitativos, na avaliação de um programa de formação de professores, nos remeta para uma opção mais de índole qualitativa, uma vez que se pretende perspetivar os resultados através do pensamento e da ação dos formandos (Pacheco & Flores, 1999).

No que concerne os critérios, os mesmos autores, referem que estes têm como finalidade suscitar nos intervenientes uma valorização, a qual pode ser afirmativa ou negativa, sobre dados, considerados muito importantes. Servem de parâmetros avaliativos a consistência interna, observando os princípios pedagógicos, as orientações curriculares, a profissionalidade do docente, assim como as necessidades do sistema educativo e o currículo oculto.

Segundo Rodrigues,

> muita da reflexão, problematização e debate acerca da avaliação de programas, projetos, currículos, inovações, reformas, políticas educativas, dispositivos, estratégias, métodos, ações, materiais de formação e até estabelecimentos escolares, tem-se desenvolvido em redor das suas dimensões metodológicas, a que se associa o rigor e credibilidade dos resultados da avaliação. (1994, p. 93)

Da afirmação do autor, podemos concluir que são precisamente os eixos metodológico, ético e político que orientam qualquer tipo de avaliação, quer se trate da avaliação de professores, quer se trate de avaliação de programas, projetos:

> a uma ontologia corresponde naturalmente uma axiologia, uma ética, uma política, uma epistemologia e uma pedagogia. Será pois ela a raiz da articulação entre as dimensões metodológica, ética, política e pedagógica da avaliação, articulação por referência à qual se fundamentam ou justificam os dispositivos, processos e modelos de avaliação e com base na qual se aceitam diferentes definições dos próprios conceitos e práticas de avaliação. (Rodrigues, 1994, p. 94)

Ainda no atinente a esta questão podemos indagar, tal como o questionam vários autores (Alves & Machado, 2008, 2010; 2011 Alves & Flores, 2011; Day, 1999, 2004; Figari, 1996; Hadji, 1994; Pacheco & Flores, 1999, Machado, 2013), se é importante avaliar? Avaliam-se as escolas, os projetos, os programas, os curricula, os professores, os alunos….mas avalia-se para quê? E por quê?

Para Cardinet (1993) avalia-se para, regular, orientar e certificar, bem como para melhorar as decisões relativas à aprendizagem de cada um dos alunos; informar o aluno e os pais sobre a sua progressão; outorgar as certificações necessárias e melhorar o ensino em geral.

Hadji refere que se deve avaliar para:

- esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno;
- permitir um ajustamento didático, através de uma harmonização método/aluno;
- ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo);
- facilitar mais diretamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir);
- instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo), etc. (1994, p.66)

Corroboramos da opinião dos autores e focando-nos na formação contínua e no DP dos professores, diríamos que se avaliam os programas para:

- melhorar os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem;
- melhorar as aprendizagens dos alunos;
- atualizar os conhecimentos científico-pedagógicos do professor;
- evoluir pessoal e profissionalmente;
- aperfeiçoar a competência e eficácia do professor;
- implementar nas escolas práticas de colaboração;
- fomentar nos professores a autonomia docente;
- incentivar o docente à reflexão na ação e sobre a ação;
- estimular a investigação-ação;
- regular a prática docente;

- termos uma escola mais exigente e com mais qualidade.

Em suma, é fundamental que se avaliem quer os programas de formação inicial, quer os programas de FC. É importante que os responsáveis pela formação dos professores se organizem, rapidamente, no sentido de definir uma política de professores que aposte mais na qualidade do que na quantidade e que, efetivamente, o desenvolvimento dos professores corresponda às exigências e às necessidades dos mesmos.

Apesar de se ter feito um esforço significativo no sentido de implicar mais o professor no seu desenvolvimento, a literatura neste domínio aponta, ainda, para défices significativos na formação dos professores.

Para que os professores consigam dar uma resposta adequada às novas e múltiplas exigências do ensino, é necessário que se faça um investimento quer na formação inicial, quer na FC. Com efeito, as exigências feitas ao professor são enormes, sobretudo se considerarmos as profundas modificações sociais que exigem uma dinâmica de renovação e um prestar de contas permanentes. Estamos, porém, conscientes que nenhum normativo legal

> sobre autonomia dos estabelecimentos de ensino terá significado e será exequível, se não for acompanhado de uma formação de professores que os ajude a assumir novas responsabilidades e atribuições, que leve o docente a encontrar-se, de forma cada vez mais significativa e personalizada, com a profissão. (Seco, 2002, p.162)

2.5.4. A formação contínua em Portugal: uma contextualização histórico-legal

Até aos anos setenta, a formação contínua de professores em Portugal era praticamente irrelevante: as formações oferecidas aos professores eram poucas, fracas e muito pontuais, apresentadas em catálogo e orientadas para a capacitação individual de cada professor (Nóvoa, 1992).

A conceção do desenvolvimento de programas de formação profissional de professores nas Universidades aconteceria primeiro nas Faculdades de

Ciências e, mais tarde, nas ditas "Universidades Novas". Na verdade, a maior parte das formações oferecidas pelas escolas destinavam-se essencialmente aos professores do ensino primário; mais tarde, essa oferta estender-se-ia também aos professores do chamado "ciclo preparatório".

A abertura dos Centros Regionais de Educação (CRE) viria a proporcionar aos professores um maior apoio no que concerne a formação contínua, uma vez que estes centros tinham como objetivo disponibilizar suporte técnico, promover ações de formação e dinamizar as escolas, desenvolvendo também o diálogo e as relações pedagógicas entre pares (Nóvoa, 1992).

Segundo o autor supracitado, a década de setenta ficaria marcada pelos discursos teóricos acerca da formação de professores e a de oitenta pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. Efetivamente, é a partir de 1986 que o Governo atribui particular atenção à formação contínua de professores. A publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro viria conferir-lhe particular relevo, consagrando-a como um direito de todos os professores e educadores.

Nos anos noventa, a formação de professores mereceu uma atenção especial por parte de todos os agentes educativos e do próprio Governo. A educação e a formação passam a aparecer associadas em diferentes contextos, nomeadamente na formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho e formação em alternância.

Estes contextos específicos de formação, conforme refere Sá-Chaves (1996), traduzem-se na expressão "*formação ao longo da vida*[23]". A este propósito, em 1996, quando a UE instituiu o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, a formação passou a ser consagrada como um direito universal. Deste modo, reafirma-se o valor da formação como fator de desenvolvimento dos países e do mundo. Atribui-se, então, à educação um carácter essencialmente formativo em vez de um carácter meramente informativo.

[23] Lifelong learning.

Entende-se, assim, que a formação é um processo inacabado e dinâmico e que, após a formação inicial, se deve aprofundar e completar na formação contínua e ao longo da vida. A formação ocorre em qualquer lugar (na escola e fora da escola), devendo estar ao alcance de qualquer indivíduo, independentemente da sua idade. De referir que o conceito de formação ao longo da vida foi introduzido na educação por Arendts, em 1957, e aceite e assumido pelo Conselho da Europa, em 1970 (Sá-Chaves, 1996).

Em Portugal, a formação contínua foi institucionalizada nos anos oitenta, num contexto marcado por profundas mudanças, nomeadamente as que decorriam na difusão das novas tecnologias de informação e comunicação.

Neste período, Portugal (e *a fortiori* o sistema de ensino) atravessava uma enorme crise. O orçamento do estado previsto para a educação não permitia os investimentos desejáveis e necessários para as escolas. Se, por um lado, o desemprego entre os jovens aumentava, por outro lado, tinham uma escolaridade muito elementar e não possuíam qualquer formação profissional. O sistema de ensino também tinha enormes dificuldades em acompanhar a rápida evolução das novas tecnologias, quer em termos de objetivos, quer em termos de conteúdos e dos métodos de formação.

Deste ponto de vista, vários são os autores que afirmam que a formação contínua viria a dar uma resposta concreta aos problemas, com os quais se defrontava o sistema educativo português, a saber:

- Estabelecer critérios diferenciadores entre os docentes que assentassem não apenas na antiguidade, mas também no empenho na sua atividade profissional. Os docentes que se destacassem, ainda, pelo seu empenho deveriam ser premiados.
- Sensibilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que já tinham sido empreendidas. Na década de noventa, havia já a plena consciência e o consenso sobre a necessidade de adesão e de ação dos professores para o sucesso da implementação da qualquer reforma educativa.
- Havia a plena consciência da necessidade de adaptar a formação do corpo docente às exigências e mutações da sociedade, nomeadamente ao nível cultural e tecnológico.

- A necessidade de, por parte dos docentes, atualizarem, alargarem e diversificarem os seus conhecimentos científicos, por forma a acompanharem e serem capazes de darem uma resposta às exigências da sociedade.

De destacar, também, que os professores sabiam que a sua formação contínua desempenhava um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional, a qual contribuiria não só para a aquisição de novas competências e conhecimentos profissionais, necessários e úteis à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, como também para uma maior profissionalidade e para o desempenho de outras funções na escola (Nóvoa, 1992).

De salientar que, apesar da formação de professores estar regulamentada, esta nunca se traduzira em ações concretas, ou seja, as ações de formação tiveram sempre um carácter pontual. Estas ações significavam, apenas, o veículo para os professores obterem créditos para a progressão na carreira (Nóvoa, 1992). Aliás, a frequência das ações de formação tinha carácter obrigatório, conforme refere o ECD, cujo incumprimento implicaria graves consequências no percurso profissional dos professores. Pese embora o facto da formação contínua contribuir para a progressão da carreira e para o desenvolvimento profissional dos professores, nunca se constituiu como uma prioridade.

Como é referido num relatório,[24] publicado em 1989, sobre a situação do professor em Portugal, apesar de devidamente regulamentadas e legisladas, 53,3% das ações de formação contínua foram organizadas pela tutela, sendo as restantes organizadas e dinamizadas pelos sindicatos, associações de professores, sociedades científicas, escola…

No que se refere a este aspeto, Nóvoa (1992) sublinha que as formações oferecidas pela tutela ou por outras entidades nem sempre correspondiam às necessidades dos professores. Assim, os problemas de base da classe docente continuavam a ser a formação inicial e a profissionalização. De facto, a formação contínua estava desajustada à realidade do professorado. Deste modo, a frequência das ações de formação, por parte dos professores,

[24] Relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A situação do Professor em Portugal.

não significava uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas, sim, a necessidade de cumprir algo imposto e legislado.

Parece-nos importante estabelecer aqui a ponte com a avaliação de desempenho, uma vez que imperava a mesma lógica: resumia-se a um relatório crítico e, como é sobejamente sabido, todos os relatórios eram analisados e avaliados em Conselho Pedagógico (CP), sendo atribuído a todos a mesma classificação. Não havia distinção entre os profissionais. Uma vez mais, transparecia a ideia de que o importante não era o desempenho e o empenho do professor, mas, sim, a consumação de um facto burocrático.

Uma vez que os problemas sobre a formação contínua de professores não eram alheios à classe científica, o 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores[25], surgiu com o intuito de debater e discutir, justamente, este problema. Assim, neste congresso concluiu-se que

- a formação contínua estava desarticulada entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa;
- as entidades responsáveis pela formação revelavam falta de organização e de apoio;
- a formação contínua não tinha repercussões nas práticas dos professores.

O sistema de educação que vigora, hoje, é fruto de um longo e complicado processo de discussão entre o poder político, sindical e académico, da qual resultou uma vasta produção legislativa. Todo o processo da formação contínua é fruto de um entendimento comum, ou seja: a formação contínua está na base como condição obrigatória para a progressão na carreira (Nóvoa, 1992). Como já atrás referimos, a formação contínua teve sempre um carácter obrigatório indexado à progressão.

No entanto, como postula Ferreira (2009), nem toda a formação passou a realizar-se no âmbito desse sistema formal e a obedecer a esta ligação tão estreita entre formação e carreira. Com este tipo de formação, surgiram novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos.

[25] Congresso realizado na Universidade de Aveiro, em 1991.

Esta situação verificou-se pelo facto do sistema nacional instituído exigir a formação de um sistema jurídico.

A este propósito, Ferreira (2009) refere alguns constrangimentos do ponto de vista organizacional, pelo facto, não só, da formação contínua estar ligada à progressão na carreira, mas, sobretudo, pelo sistema obrigatório e industrializado que essa ligação gerou, com pressupostos tecnocráticos: de um lado, os gestores, decisores, planificadores e formadores, que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação; de outro lado, os "formandos", necessitados de formação.

Ora, é a partir deste cenário em que mergulha a escola pública que o Estado começa por encarar a formação de professores como uma necessidade estratégica para resolver uma situação, considerada por todos como muito problemática.

A formação contínua é consagrada, pela primeira vez, no artigo 35º, da LBSE, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, tendo sido posteriormente alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e, ainda, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005. As alterações efetuadas pelo Governo da altura incidiram, sobretudo, nos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º. Este documento (LBSE) constitui o pilar e a principal referência, não só para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino, mas também para a formação de professores. Com efeito, o artigo (35º, da lei n.º 46/86) enuncia de forma geral os princípios fundamentais da formação contínua, nomeadamente:

> 1 – A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
> 2 – A formação contínua deve 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 a progressão na carreira.
> 3 – A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.
> 4 – Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Por sua vez, o artigo 30º do mesmo Decreto-Lei enuncia os princípios gerais sobre formação de educadores e professores. Consideramos importante dar destaque e sublinhar o que vem referido nas alíneas seguintes:

> b) formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
> c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
> f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente critica e atuante;
> g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
> h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto e autoaprendizagem

Pelo enunciado no referido decreto, depreende-se uma importante articulação entre a formação e o seu impacto aos vários níveis (individual, organizacional e social). É nesta altura que é estabelecida, também, uma carreira única de professores, sendo que o tempo de serviço, a avaliação de desempenho e a frequência de ações de formação contínua são consideradas como condições de progressão na carreira[26] (Decreto-Lei n.º 409/89, de 18/11).

Em 1990, é publicado, pela primeira vez, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (ECD)[27], no qual, mais uma vez, se regulamenta a formação contínua dos professores para efeitos de progressão na carreira.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 344/89[28], de 11 de outubro, ao estabelecer o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, regulamenta e define a

[26] Este projeto lei surgiu com o intuito de modernizar a educação portuguesa, valorizar social e profissionalmente todos os educadores e professores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente, a qual se reveste de primordial importância.
[27] Este documento (legal) foi sofrendo, até hoje, várias alterações, introduzidas pelos Decretos-lei n.º 105/97 de 29 de abril, n.º 1/98 de 2 de janeiro, n.º 35/2003, de 17 de fevereiro, n.º 121/2005 de 26 de julho, n.º 229/2005 de 29 de dezembro, n.º 224/2006 de 13 de novembro, n.º 15/2007 de 19 de janeiro, n.º35/2007, de 15 de fevereiro, n.º 270/2009, de 30 de setembro, n.º 75/2010, de 23 de junho, e n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (de notar que em fevereiro de 2012 foi feita, pelo Governo, a 11ª alteração ao ECD).
[28] Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de janeiro).

formação de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da nova educação que se quer para Portugal. Importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objetivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objetivos de cada nível de escolaridade.

Em concordância com os objetivos definidos, este diploma constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjunção com a legislação adequada que na matéria se encontra em vigor.

O presente diploma pretende conciliar duas vertentes fundamentais: o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema.

O ordenamento jurídico da formação dos referidos profissionais, de acordo com as grandes finalidades que orientam o sistema educativo nacional, enquadra-se numa política que procura articular, de forma sequencial e coerente, a formação dos docentes dos níveis de ensino não superior, destacando-se os seguintes aspetos:

- Define o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração.
- Traduz igualmente o normativo a importância atribuída à formação contínua, que considera indissociável da formação inicial.
- Finalmente, consagra como vetor fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na atividade profissional de educadores e professores de todos os escalões.[29]

Este diploma enuncia ainda os princípios a que a formação deve obedecer, pelo que no artigo 25º se refere que a formação contínua:

[29] Preâmbulo do Decreto-lei n.º 344/89 de 11 de outubro.

> constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.

O mesmo decreto (artigo 26º, n.º 1) define também os objetivos fundamentais da formação, a saber:

> a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
> b) incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
> c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

A formação, conforme refere o n.º 2 do mesmo decreto, "inicia-se por um período de indução " e é assegurada "pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades".

De destacar, também, o ponto 4 o qual deixa bem claro que a formação contínua é obrigatória, um dever e um direito do docente e constitui ainda condição de progressão na carreira. Ora, é precisamente a obtenção de créditos para a progressão na carreira, conforme também já previa o ECD e obtidos através das várias ações de formação que, na opinião de Estrela (2001), desvirtuou os objetivos da formação contínua.

Por seu turno e a este propósito, o Decreto-Lei n.º 15 /2007 (art.º 14º), de 19 de janeiro, acrescenta o seguinte quanto à contabilização dos créditos das ações de formação frequentadas pelos docentes:

> 1- Só podem ser creditadas as ações de formação realizadas com avaliação e que estejam diretamente relacionadas com a área científico-didática que o docente leciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades.

> 2- Das ações de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços, são na área científico-didática que o docente leciona.

Pelo exposto, as ações de formação que o docente terá de fazer terão obrigatoriamente de ser na sua área cientifica ou, então, relacionadas com as necessidades da escola, nomeadamente as relacionadas com o seu projeto educativo e ou plano de atividades. No entanto, não deixa de ser evidente a preocupação que se coloca na área científica do docente.

Efetivamente, a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito, um dever de todos os profissionais da educação e, ainda, uma condição necessária à progressão na carreira. Este diploma reconhece, ainda, à formação contínua de professores, um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, veio introduzir alterações significativas no âmbito da formação contínua de professores (FCP), aos Decretos n.º 249/92, de 9 de novembro e o n.º 274/94, de 28 de outubro, estabelecendo as finalidades de formação e realçando a melhoria e a qualidade do ensino.

Assim, no seu artigo 6º, define como áreas de formação, as seguintes:

> a) Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
> b) Ciências da Educação;
> c) Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;
> d) Formação pessoal, deontológica e sociocultural

A este respeito, o Decreto-Lei n.º 15/2007[30] (art. º 4º, capítulo n.º 1) procede, neste campo, a alguns ajustes, acrescentando que a formação dos

[30] Atualiza a informação constante no Decreto- Lei 207/96 de 2 de novembro

professores se deve adequar “às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes”.

O mesmo decreto, no seu art.º 5º, capítulo n.º 1, acrescenta que as ações de formação frequentadas pelos professores relevam para apreciação curricular, ou seja, passam a ser consideradas no processo de avaliação de desempenho do docente e devem ser mencionadas no relatório de autoavaliação que o docente faz no final do ano letivo:

> As ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento.

Acresce, no art.º 15º, capítulo n.º 1, que a formação contínua deverá assegurar a atualização e o aperfeiçoamento, a todos os níveis, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Deste modo, a formação contínua deverá valorizar não só as práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respetivos estabelecimentos de educação e de ensino, como também garantir as condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e aos projetos aí desenvolvidos.

> 1—A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto.
> 2—A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente. (art.º 15)

O capítulo II, deste mesmo decreto, art.º 6, versa sobre os direitos e deveres dos docentes, sublinhando que estes têm direito à formação e informação para o exercício da sua atividade e terão obrigatoriamente de ter acesso a ações de formação contínua regulares que permitam a atualização dos seus conhecimentos. Deverão, ainda, ser apoiados ao nível da autoformação, de acordo com os respetivos planos de formação.

No que concerne ao apoio que a escola deve dar ao docente, este encontrava-se já legislado, no art.º 30, do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, já anteriormente referido, instituindo como dever e obrigação da escola, o seguinte:

a) participar na formação e atualização dos docentes;
b) inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científicas e pedagógico-didática;
c) mobilizar os recursos necessários à formação contínua, por meio do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;
d) promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.

Deste modo, o legislador reconhece legitimidade às Escolas do Ensino Básico e Secundário para proceder ao levantamento das necessidades de formação dos docentes e provir à elaboração do respetivo plano de formação.

Quanto às instituições credíveis que possam assegurar a formação contínua de professores, o art.º 16º, capítulo III, do Decreto-Lei n.º 15/2007 destaca o seguinte:

> A formação contínua pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável.

A este respeito, também já o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, no seu preâmbulo, definia as entidades legais responsáveis pela formação de professores, continuando, no entanto, a sublinhar o importante papel que as instituições de ensino superior têm nesta matéria. Em todo o caso, valoriza também

> os centros[31] de formação das associações de escolas, quer através da criação de mais e melhores condições para o exercício dos respetivos cargos de direção e de gestão pedagógica, quer pela consagração da possibilidade e nomeação de consultores de formação, especialmente vocacionados para o acompanhamento de ações de formação que assumam as modalidades de projeto e de círculo de estudos.

Das outras entidades referidas pelo diploma, destacam-se, além dos centros[32] de formação[33] e das instituições de ensino superior já mencionados, os centros de formação de associações de professores, associações científicas e pedagógicas e associações sindicais de professores[34] que, para tal, terão de se submeter a um processo de acreditação das ações que pretendam vir a organizar.

Convém aqui referir que relativamente à legalização do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), este foi legalmente instituído, em 1992, pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 35º, capítulo VI, onde estão expressamente definidas as funções deste órgão, a saber:

> 1 – Ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, adiante designado por Conselho, compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua.
> 2 – Ao Conselho compete, ainda, a acreditação dos cursos de formação especializada.
> 3 – Ao Conselho podem ser solicitados pareceres sobre matérias da sua competência.

Na nossa opinião, este órgão veio dinamizar, fortalecer e trazer uma "*lufada*" de ar fresco à formação contínua. As funções do órgão atrás mencionado foram redefinidas, tendo sido ratificadas pelo Decreto-Lei n.º 60/93, de 23 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro e mais

[31] Dos centros de formação fazem parte vários agrupamentos de escolas, de uma determinada área geográfica.
[32] Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram (ponto n.º5, do art. º 18º, do Decreto-Lei 207/96 de 2 de novembro).
[33] O enquadramento legal dos Centros de Formação aparece no Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho, definindo o seu funcionamento, enquanto o Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho, define a sua constituição e o Despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro, define a sua estrutura e a respetiva afetação de recursos humanos e financeiros.
[34] Na introdução do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

recentemente pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Deste modo, a criação de um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) possibilita um processo mais dinâmico de organização da formação contínua em Portugal, tendo como principais objetivos contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores e, simultaneamente, para a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola (CCPFC[35], 1999).

Da leitura feita aos vários normativos, verificámos que, para além das novas responsabilidades exigidas aos professores, também lhes é reconhecida dignidade profissional, ao serem definidos os seus direitos e deveres.

Através da vasta legislação publicada sobre FC, percebemos que houve alguns recuos, mas também houve avanços significativos, nomeadamente a aproximação da formação das escolas, a descentralização funcional e territorial da FC, o associativismo das escolas e dos professores, bem como uma maior preocupação da FC em responder aos anseios e reais problemas dos docentes (Estrela, 2001).

É possível verificar, através de todos estes documentos legais, um intuito de melhorar e de cumprir os objetivos inicialmente definidos para a FCP. É também de notar o interesse político-administrativo que a FCP tem suscitado pelos sucessivos Governos. Deste modo e no atual quadro vigente da FCP, há uma preocupação e uma orientação no sentido de, objetivamente, responder não só aos pontos mais frágeis desta problemática, mas também às orientações emanadas quer pelos teóricos que se dedicam a investigar esta questão, quer pelas orientações sugeridas pelo CCPFC.

Neste aspeto, o CCPFC teve particular atenção à problematização de necessidades de formação e da contextualização da formação, dando conta no seu relatório de 2010, de um conjunto de recomendações, nomeadamente:

- Posicionamento do plano de formação face às orientações para o sistema de formação contínua de professores.
- Posicionamento do plano de formação face às prioridades definidas periodicamente.

[35] Relatório de atividades do CCPFC do ano de 1999.

- Integração, no plano de formação, das necessidades de formação das Escolas Associadas, nomeadamente no que respeita a:
  - propostas concretas da formação incluídas nos planos de formação das Escolas Associadas;
  - problemas identificados com as Escolas Associadas, a partir de dados objetivos reveladores do seu desempenho;
  - problemas e carências de formação decorrentes dos dados objetivos da avaliação das aprendizagens dos alunos em anos anteriores;
  - interesses e carências de formação revelados pelos professores (incluindo os dados dos Planos Individuais de Formação integrados nos relatórios críticos de mudança de escalão);
  - iniciativas dos Centros para apoio à inovação nas Escolas Associadas.

Neste contexto, secundamos a opinião de Ferreira (2009) quando sublinha que as lógicas pelas quais se gere a formação contínua estão de tal modo enraizadas que são defendidas por todos os atores. Estas lógicas, naturalmente, trazem implicações pedagógicas na formação, uma vez que os professores são encarados como formandos-alunos em vez de adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação. Deste modo, há uma clara separação entre funções de conceção e de execução, ao mesmo tempo que existe uma separação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de trabalho. É evidente que esta separação física não propicia a autoformação e a aprendizagem coletiva entre os pares.

É, pois, complexa a caracterização da formação contínua de professores, tão complexa como a diversidade de interesses, de objetivos e de agentes que se movem em torno dela. De tal maneira assim é que, perante o mesmo fenómeno, tanto pode afirmar-se uma coisa, como o seu contrário. Não falta quem, entre nós, por exemplo, perante uma profusão de ações de formação contínua, considere esta inexistente ou quase. No entanto, independentemente de uma certa rigidez que caracteriza a FC, esta afirmou-se como um direito e como uma necessidade dos professores e do sistema educativo.

Mas é preciso reiterar a ideia de que o impacto real da formação contínua no sistema educativo depende, em larga medida, da perspetiva inovadora que se adotar, integrando uma cultura que articule o projeto da escola – de uma escola concreta – e o projeto de vida profissional dos seus professores (Pardal & Martins, 2005). Embora não seja simples, nem tão pouco linear, esta articulação passará por uma conceção que considera a formação contínua como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma. No fundo, trata-se de conceber a formação contínua como um projeto integrador de saberes e de pessoas, tendo em conta a qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino.

Em síntese, as ações de formação contínua deverão ser capaz de articular as necessidades e os interesses dos vários agentes envolvidos. No entanto, esta articulação terá de ter em conta o modelo de escola e o seu projeto educativo, bem como as metodologias utilizadas, a experiência do docente, a investigação ação e, naturalmente, a reflexão, elemento essencial em qualquer plano de formação de docentes. Um professor que reflete na ação, sobre a ação, para a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1987) é um profissional capaz de se desenvolver pessoal e profissionalmente, bem como de transformar a sua própria prática em benefício do ensino-aprendizagem e do sucesso dos alunos.

2.6. A mudança, uma necessidade para o desenvolvimento profissional

Para os professores e no momento atual, a palavra de ordem é sem dúvida: a mudança. A mudança acompanha um mundo que evolui à velocidade da luz e em que o docente, tal como qualquer outro profissional, tem de “vestir uma nova pele”, aceitar as novas regras para conseguir pessoal e profissionalmente acompanhar esse mundo cada vez mais globalizante, mais exigente e em constante mutação.

É de salientar, contudo, que o clima que se vive, hoje, nas escolas é fruto de uma "mudança legislada" e não de uma "mudança negociada" (Day, 1999, p. 97), como seria desejável. O mesmo autor adianta que

> A confiança tradicional da sociedade na capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e a avaliação tem vindo a ser substituída pela imposição de um currículo nacional e as condições do serviço docente tendem a ser objeto de uma maior regulamentação. (Day, 1999, p. 97)

A este propósito, Alves, Flores e Machado também reconhecem que

> (…) a profissão docente deixou de possuir um "valor "intrínseco e tacitamente reconhecido. Com efeito, pela sua natureza da sua "missão" incomensurável e superior, ser professor (…) não reclamava a necessidade de qualquer discurso explícito de legitimação científica, profissional e social. (2011, p. 9)

Das palavras dos autores, infere-se que a profissão de professor era "intocável" e, assim sendo, não havia a necessidade, por parte da tutela, de inspecionar ou vigiar o trabalho docente, já que, pela sua natureza e missão, era um trabalho inquestionável.

Hoje, este cenário não se coloca, bem pelo contrário " (…) nos tempos que vivemos e sem qualquer distinção em relação a outros campos profissionais, o trabalho docente é escrutinado, vigiado e avaliado, verificando-se a aplicação dos mesmos referenciais de performatividade que dominam as atuais sociedades globalizadas e informatizadas (Alves & Machado, 2010, p.11).

Neste contexto, como afirma Day, os professores têm sido

> pressionados por reivindicações em relação à descida dos resultados dos alunos em comparação com os países concorrentes, considerados incompatíveis com a necessidade de aumentar a competitividade económica e a coesão social, os Governos sucessivos tentaram, através das suas reformas, reorientar as fortes tradições liberais e humanistas, caracterizadas por uma crença no valor intrínseco e não instrumental da educação, na direção de uma visão mais funcional caracterizada pelo ensino baseado nas competências e

> nos resultados obtidos, pelo salário em função do mérito e pelas formas de regulação direta a partir do centro. (cit. por Alves *et al*., 2011, p.10)

É neste sentido que nos diferentes sistemas educativos tem imperado a ideia de um regime de "omniavaliação", segundo o qual, de acordo com os ideais políticos vigentes, mais avaliação significará naturalmente mais e melhor qualidade de ensino (Alves & Machado, 2010, p. 12).

Deste modo, é urgente que o professor, independentemente dos propósitos políticos que estão por detrás da avaliação, aceite esta mudança como um desafio ao seu crescimento pessoal e ao seu desenvolvimento profissional. É nesta ótica que o conceito de "mudança" e de "desenvolvimento" aparecem na literatura da especialidade como sinónimos, embora o de desenvolvimento esteja mais ligado ao campo da psicologia. Contudo, a mudança

> (…) tem como pressuposto um conjunto de alterações que se verificam num dado sistema e podem ocorrer no sentido progressivo e/ou regressivo. No caso das mudanças desenvolvimentais intra-pessoais, estas poderão advir dos múltiplos acontecimentos que ocorrem no tempo, tais como: a maturação ou deterioração física, as influências dos ambientes, bem como a interação do indivíduo com o meio pelo que estão associadas a uma cronologia: tempo, idades e ciclos de vida. (Bastos cit. por Morais & Medeiros, 2007, p. 24)

Assim, de acordo com Lourenço (cit. por Morais & Medeiros, 2007), o desenvolvimento está ligado a transformações globais, uniformes e inevitáveis. Estas mudanças acarretam alterações estruturais ou substantivas, e de acordo com a teoria piagetiana, este desenvolvimento envolve uma descontinuidade estrutural, transformação de estruturas anteriores em estruturas mais amplas, diferenciadas e integradas.

Em suma, estas mudanças no quadro do DP dos professores, independentemente da sua natureza, técnica, normativa, ideológica, mexem com estruturas ligadas ao desenvolvimento do ser humano.

Embora na literatura surjam várias teorias que estudam esta questão, parece-nos pertinente destacar a de Bronfenbrenner, a de Gibson e Gibson, a

de Riegel, a de Vygotsky e a de Wertsch e Kanner (referenciados por Frawley e cit. por Moreira & Medeiros, 2007, pp. 25-26), as quais passamos a resumir no quadro seguinte.

Quadro 6 – As teorias de desenvolvimento profissional docente (Adaptado de Moreira & Medeiros, pp. 25-26)

A ideia de desenvolvimento segundo Bronfenbrenner (1993)	**A teoria de desenvolvimento e aprendizagem percetual de Gibson e Gibson (1955)**	**As abordagens dialecticistas de Riegel (1975, 1976)**	**A teoria sociocultural de Vygotsky (1978)**
Envolve uma mudança ao nível da pessoa e relaciona-se com as estruturas ou os contextos, nomeadamente: - o microssistema (contexto mais imediato que integra atividades e papéis experienciados pelos sujeito); -o exo-sistema (diz respeito aos ambientes que, embora não tivessem implicado ativamente o sujeito, afetam a participação ou por ela são afetados). - o macrossistema (onde se inserem os valores, as crenças, estilos de vida, cultura).	A melhor forma de caracterizar o desenvolvimento é este estar inserido no contexto de um organismo em relação ao seu meio.	O desenvolvimento é encarado enquanto processo de dialética constante entre os aspetos mais internos, tal como as dimensões biológicas e psicológicas, bem como os mais externos, tal como as dimensões culturais-sociológicas e materiais-físicas.	Qualquer ação humana é sempre mediada por instrumentos e símbolos e que a linguagem ocupa grande centralidade nessa mediação. Enfatiza a mudança e o desenvolvimento dado que ele aceita a fundamentação histórica e cultural do desenvolvimento e a visão marxista clássica de que o desenvolvimento é teleológico- o progresso em direção a um estado final.

Tal como Morais e Medeiros, acreditamos que todas estas teorias são um contributo importante e ajudam a sistematizar a ideia "de que o desenvolvimento não se processa num vácuo e enfatizam a importância do contexto" (2007, p. 26).

Deste modo, o contexto

> (…) não constitui apenas o local de trabalho onde o professor ensina e o aluno aprende, mas, muito particularmente, o contexto onde o professor também aprende, fator que tem estado na base dos esforços mais recentes da

> reestruturação das escolas e dos papéis dos professores. (Smylie, cit. Morais & Medeiros, 2007, p.76).

As teorias aqui enunciadas sublinham a ideia de que o professor aprende no seu contexto de trabalho. Assim sendo, temos necessariamente de associar ao conceito de mudança a formação contínua centrada na escola, ligando-a ao seu projeto educativo, às necessidades de formação diagnosticadas pelo professor e pela escola, às comunidades de aprendizagem e, inevitavelmente, à colaboração entre os pares. Com efeito, consideramos que é a conjugação de todos estes elementos e o contexto onde os atores se movem que faz evoluir, interrogar, questionar e refletir na ação e sobre a ação. Ao assumir uma atitude de questionamento contínuo, assente numa lógica de dialogicidade, o professor reinventa-se e cresce como ser e como profissional.

É neste cenário que o professor aprende e se desenvolve pessoal e profissionalmente. Tal como afirma Amiguinho, as escolas são por natureza um lugar de aprendizagem e formação,

> (…) no pressuposto de que é a partir delas que se alicerça a inovação e a mudança, principalmente quando se trata de desenvolver nos professores a iniciativa de formulação, organização e execução dos seus projetos pessoais e coletivos de trabalho e de mudança, nos locais onde é suposto que os problemas surjam, se diagnostiquem e se resolvam. (1992, p. 48)

Logo, como também lembra o mesmo autor, as escolas jamais poderão mudar sem o compromisso e o envolvimento pessoal e profissional dos professores, isto porque, quando comprometidos na análise das suas práticas e contextos institucionais que as enformam, têm claramente uma outra conceção do ambiente educativo, onde se movimentam; por essa razão se automotivam e são capazes de realizar atividades relacionadas com esse contexto/ambiente, as apoiem e as restruturem. Estamos, deste modo, perante o carácter formador e profissionalizante de um processo em evolução constante. É neste sentido que Estrela e Nóvoa (1999) consideram que o professor aprende, se desenvolve ativamente e não passivamente.

Esta perspetiva é também partilhada, tal como lembra Amiguinho (1992) por várias organizações internacionais, nomeadamente a OCDE, a qual, através de vários relatórios síntese elaborados a partir da análise de experiências desenvolvidas em diferentes países, têm revelado essa preocupação:

> A crescente complexidade dos problemas que cada escola deve tratar de resolver com a maior liberdade de ação possível no âmbito do seu desenvolvimento, supõe que ela mesma se encontre mais do que nunca no núcleo de atividades de formação que adotarão por si mesmas uma forma cada vez mais coletiva. (Relatório OCDE cit. por Amiguinho, 1992, p. 48)

Como já o afirmámos, o professor não muda sozinho: é todo um conjunto de vários elementos e ações estrategicamente organizadas e sucessivas que abrem caminho para que essa mudança ocorra.

O relatório ao qual alude Amiguinho (1992) confirma a necessidade de se reabilitar a experiência pessoal e profissional dos professores, mas também destaca a obrigatoriedade de criar estruturas de apoio e a redefinição dos papéis e funções dos formadores, conscientes e na certeza de que

> O papel das escolas na inovação e na mudança, articulado com a formação e a investigação, implica uma rutura com modelos de implementação e difusão de inovações, assente num processo pré-programado, concebido por especialistas exteriores às escolas e que estas devem posteriormente adotar e executar. Modelos que traduzem uma dissociação entre o perito e o prático e que subtraem ao controlo dos professores o essencial do processo "inovador". (Correia, cit. por Amiguinho, 1992, p. 49)

Em súmula, e porque o mundo é cada vez mais global, as mudanças tornam-se demasiado evidentes, fazendo-se sentir a vários níveis, especialmente na esfera epistemológica, social e tecnológica. Por esse motivo, a formação contínua na escola ou fora dela, tal como a investigação na ação e sobre a ação, bem como outros elementos já enunciados neste texto, devem ser considerados como um aprofundamento útil e necessário à mudança no desenvolvimento profissional.

2.7. A investigação-ação de natureza colaborativa e o desenvolvimento profissional

Ao percorrermos a literatura da especialidade (Brubacher *et al*, 1994; Carr & Kemmis, 1988; Elliot, 1993; Garcia, 1992; Medeiros, 2002; Pereira, 2001; Serrano, 1990; Zeichner, 1993; Wennergren & Rönnerman, 2006), encontrámos várias definições para o conceito de investigação-ação, de acordo com a teoria em que nos situamos. Todos parecem estar de acordo de que a investigação-ação é uma excelente estratégia para utilizar na melhoria da prática docente. Isto porque, primeiro, pode ser realizada pelo próprio professor e não por outrem; segundo, porque, ao tratar de um problema específico, num determinado contexto, pode, no momento imediato ou a curto prazo, obter resultados concretos (Moreira & Alarcão, 1997), avaliá-los, ou seja, refletir sobre a ação e na ação.

Elliot (1993) destaca o papel do professor na investigação-ação, no sentido de que é ele que conduz o próprio processo, tem como atividade principal a resolução de problemas práticos, inseridos no contexto e em que os resultados esperados, também eles, se querem de natureza prática. O seu carácter reflexivo acarreta mudança nas teorias e na práxis. Ao assumir uma atitude de questionamento contínuo, o professor autoavalia-se e, ao fazê-lo, melhora as suas práticas sociais e educativas, daí resulta uma ligação entre autoavaliação e DP.

Também Carr e Kemmis (1988) consideram que o processo de investigação-ação, pelo seu carácter prático, prevê uma melhoria das próprias práticas e uma melhor compreensão das situações pedagógicas. Em primeiro lugar, trata de as transformar e, em segundo, relaciona-as com a compreensão que se tem da própria situação educativa, para além de pôr a tónica nas práticas sociais e de educação. Um processo de investigação-ação implica uma sequência de determinados juízos e de ações práticas, pois, a melhoria dos métodos educativos e o conhecimento das situações pedagógicas dependem de uma espiral de ciclos em que a própria ação estará submetida a um controlo pragmático.

É um processo em que o questionamento autorreflexivo é conduzido por vários sujeitos que, colocados perante várias situações sociais e educativas, têm como finalidade compreendê-las e melhorá-las; mas também aperfeiçoar a questão da racionalidade, da justiça e da coesão social. Estes projetos englobam práticas particulares de autorreflexão colaborativa, desenvolvem-se através de vários ciclos de ação, onde a reflexão é a palavra-chave. Nesta perspetiva, a autorreflexão marca o primeiro ciclo de ação e este, por sua vez, incorpora-se noutros ciclos e, à medida que o processo de investigação-ação avança, transforma-se num projeto visando a transformação das práticas individuais e coletivas (Kar & Kemmis, 1988).

Em suma, esta metodologia implica um conjunto de ações sequenciadas e, de acordo com a situação-problema e o seu contexto, são desencadeadas várias estratégias, as quais se devem coadunar com as necessidades dos professores. Se a investigação-ação implica uma indagação sistemática e indagar pressupõe colocar questões, então a investigação-ação remete-nos para um novo compromisso com a aprendizagem, para novas metodologias, novos projetos e novas mudanças (Cardório & Veiga Simão, 2010).

Reconhece-se, então, que esta metodologia tem a capacidade de conduzir a processos de mudança e à aquisição de um novo conhecimento. Esta indagação prática tem como objetivos, não apenas a produção do conhecimento e o questionamento das práticas sociais e dos valores que as integram, com a intenção de os explicitar, mas também a permanente melhoria através de ciclos de ação e reflexão, ou seja, aperfeiçoar ou transformar a atitude social e/ou educativa e articulá-la com a investigação, a ação e a formação (Latorre, 2004).

A indagação reflexiva colaborativa a que aludimos e presente ao longo de todo o processo, analisa as causas e as consequências do comportamento docente, superando os limites didáticos e os da própria aula (Garcia, 1992); mas também pressupõe a mudança, a participação, a transformação e a melhoria social. Por outro lado, cria grupos autocríticos e parte de situações problemáticas, o que permite registar inicialmente pequenas mudanças, alargando mais tarde o seu âmbito e observando melhorias significativas. Considerada como um processo dinâmico e de autorreflexão, desenvolve-se com a participação de todos os intervenientes, numa espiral reflexiva

constituída por ciclos de quatro fases, que se articulam e complementam entre si recursivamente: a planificação, ação, a observação e a reflexão, conforme demonstramos no seguinte quadro.

Quadro 7 – Fases de desenvolvimento da investigação-ação (Adaptado de Carr & Kemmis, 1988, pp. 197-198).

Fases de desenvolvimento investigação-ação			
Planificação	**Ação**	**Observação**	**Reflexão**
Corresponde ao momento da organização, ou seja, à definição de objetivos, à seleção de estratégias/metodologias, de atividades, etc. Pressupõe tomadas de decisão críticas, informadas e flexíveis, podendo deste modo ser alteradas pelos sujeitos se surgirem situações inesperadas	Diz respeito à prática educativa, sendo observada por todos os indivíduos envolvidos e tem como finalidade produzir uma reflexão pós-interativa	É o momento dedicado a recolher informações sobre a ação, com vista a uma futura análise e compreensão sobre a ação	Todos os envolvidos repensam no desenvolvimento da própria ação. Este momento é muito importante, uma vez que permite analisar e interpretar criticamente a própria ação.

Para que um projeto se constitua como investigação-ação deverá incidir sobre uma prática social, ser situacional, colaborativo, participativo, autoavaliativo, orientado por um interesse emancipatório (Moreira & Alarcão, 1997) e contemplar, analogamente, as fases descritas no quadro 7. Estas fases permitem novas dinâmicas de investigação-ação, as quais, desenvolvidas a partir da escola, possibilitam novas relações entre os discursos teóricos e os práticos. Mais: possibilitam a produção de um novo conhecimento, bem como a construção de dispositivos facilitadores da produção de mudanças instituintes, dando visibilidade à dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho. A conjugação de todos estes momentos e as dinâmicas de índole colaborativa, a que o processo obriga, possibilitam, ainda, o crescimento pessoal e profissional do professor.

Segundo Pereira,

> a investigação educativa tem-se pautado por uma lógica cognitivo-instrumental, num registo de exterioridade face aos contextos da ação educativa e formativa,

> o que tem contribuído para a inutilidade do saber produzido na construção de novos sentidos e de novas razões institucionais. (2001, p.111)

Por essa razão, é muito importante que a formação dos professores se centre na escola, uma vez que a formação a partir da escola possibilita e reabilita para processos de aprendizagem coletiva que definem as regras do jogo na organização (Pereira, 2001). Neste caso, ao falarmos dos processos de aprendizagem coletiva, falamos necessariamente de uma cultura de colegialidade e de processos colaborativos que deverão imperar no seio das escolas, promovendo uma atitude investigativa e de DP.

Quer a investigação-ação (colaborativa), quer a supervisão de natureza colaborativa são processos que se conjugam, na medida em que recorrem à diagnose de situações problemáticas, à observação (complementada com outras atividades), à tomada de decisões. Mas, ao terem como objetivo principal a autonomização dos sujeitos e o aperfeiçoamento das práticas educativas (Medeiros, 2002), possibilita, similarmente, uma teorização das práticas docentes, interrogando-se e questionando-se de forma contextualizada (Cardório & Veiga Simão, 2010). A investigação-ação permite ter maior consciência e autoconfiança, pois, ao assumir uma atitude de indagação sistemática, leva o professor a aperfeiçoá-la e a aprender, cada vez mais, com o seu trabalho. Acresce que o trabalho colaborativo entre os pares promove o desenvolvimento de novas ideias a partir da teoria e proporciona a reflexão sobre ideias futuras (Wennergreen & Rönnerman, 2006).

Concluindo: a investigação-ação, de índole reflexiva e colaborativa, é "um processo deliberado e tende a emancipar os participantes das suas limitações" (Car & Kemmis, 1988, p. 203). É, seguramente, uma estratégia a utilizar na formação de professores, quer inicial, quer contínua, porque facilita a tomada de consciência das práticas de ensino, melhora-as e permite o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

2.8. A reflexão como base para o desenvolvimento profissional

Ao abordarmos a reflexão[36] como um processo crítico e consciente, referimo-nos a noções como conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre reflexão na ação (Schön, 1987). Deste modo, o conhecimento na ação incide sobre o momento em que os professores executam a ação e resulta da própria ação. A reflexão na ação acontece quando o professor reflete no momento em que decorre a ação, reformulando se necessário a estratégia ou dinâmica da própria aula; a reflexão sobre a ação acontece *a posteriori* quando reconstrói mentalmente a ação com o objetivo de a analisar. Esta analepse a que o docente recorre ajuda-o a ter um olhar mais crítico e uma melhor compreensão da própria ação; e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação permite uma maior consciencialização e um evoluir do *Eu pessoal e* profissional mais maturo e concertado. Esta tomada de consciência permite ao docente desenvolver novos raciocínios, maior capacidade para compreender e resolver situações problemáticas, bem como ser mais autocrítico.

Outra noção importante de ensino reflexivo é a reflexão crítica, como nos lembra Zeichner (1993), a qual se situa ao nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática. De acordo com o autor, a reflexão crítica encerra em si princípios éticos e morais que contribuem e ajudam no modo de pensar dos professores, fazendo com que a reflexão que fazem na ação ou sobre a ação seja verdadeiramente reflexiva, autocrítica e que, daí, retirem novos ensinamentos e novos modos de pensar e agir da prática docente.

O conceito de reflexão aqui enunciado está bem presente nos normativos que orientam a prática docente. Assim, o Decreto-Lei n.º 240/2001, no seu artigo 4º, seção II, ponto 2, alínea a) prevê que o professor se apoie: "…na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa…", e na seção V, ponto 2, alíneas a), b), c), d), e) o professor deve :

[36] Conceito introduzido por Schön (1987) que perspetiva a prática profissional como reflexiva.

a) Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes, para a avaliação do seu desenvolvimento profissional;
b) Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das mesmas;
c) Perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
d) Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
e) Participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Estes princípios, postulados no normativo supracitado, orientam o professor para a reflexão, a colaboração, a partilha de saberes e experiências, e a investigação-ação. Ora, é justamente este processo de reflexão/investigação sobre problemáticas concretas que ajuda os professores a:

- organizar e sistematizar o seu saber e saber-fazer;
- tomar consciência do referencial teórico que justifica as suas decisões pedagógicas em contexto real;
- identificar situações problemáticas na sua ação;
- questionar as suas convicções e crenças pedagógicas. (Oliveira, 1997, p. 97)

A reflexão ajuda o professor a confrontar os seus referenciais teórico-práticos com os dos seus pares. Pois, é justamente nesta interação dialética entre as teorias subjetivas do professor e as suas práticas reais e, em simultâneo, o confronto com as práticas e as teorias de outros profissionais que se promove o DP do professor. Podemos, então, partir do pressuposto de que este processo reflexão-investigação facilita a articulação entre a teoria e a prática, na medida em que, a partir de uma indagação sistemática sobre a sua

ação, procuram compreender e melhorar uma situação social complexa, encontrando uma solução para os seus problemas (Oliveira, 1997). A reflexão que o professor faz sobre a ação e na própria ação relaciona-se com a atuação direta do docente no ato educativo, nomeadamente no que concerne aos conteúdos, aos métodos, às finalidades do ensino, aos conhecimentos e capacidades que os alunos, ao processo de avaliação, aos fatores inibidores na aprendizagem, aos papéis que o docente assume e, finalmente, à razão de ser da profissão de professor (Alarcão, 1994).

Os docentes, enquanto profissionais, "são considerados como praticantes refletidos ou "reflexivos" capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia" (Tardif *et al*, 1998, p. 23)[37] .

Neste sentido, Marcelo considera que o professor é um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, se, por um lado, o DP é concebido como um processo colaborativo, em que as atividades desenvolvidas com os pares consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas, por outro lado, assume-se também que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão (2009, p.11).

Se a escola é considerada o espaço ideal para a construção de um novo referencial teórico-prático e para uma aprendizagem coletiva, então o professor reflexivo deverá ser capaz de reequacionar e, numa lógica de colaboração e de interação profissional e organizacional, possibilitar a passagem do pensamento profissional concreto para o pensamento profissional formal, para a conceção de um saber agir profissional, registado simultaneamente como individual e coletivo. Deste modo, Pereira defende que "a formação pela *praxis* educativa exige a investigação reflexiva sobre a natureza competente, na qual a colaboração reflexiva entre práticos e pesquisadores possibilita uma produção científica de valor acrescentado" (2001, p.139).

A prática docente reveste-se de uma grande complexidade e especificidade, sendo que a atividade de ensinar remete não só para fatores de

[37] Tradução de Emília Laura Seixas. Livro sem data. Em 1998, Tardif publicou o original com o título "Formation des maîtres et contextes sociaux".

natureza contextual e imprevisível, como também se reveste de elementos políticos, sociais e éticos. O conhecimento prático do professor explica-se, pois, por um interesse ou por uma racionalidade prática, na medida em que do trabalho diário ressalta um conhecimento que se expressa num conjunto de significados e de certezas que advém da *práxis* (Pacheco & Flores, 1999).

Este conhecimento assenta em várias experiências de aprendizagem, as quais se alicerçam numa indagação reflexiva e de questionamento contínuo, contribuindo de forma direta ou indireta para a melhoria do desempenho docente dentro da sala de aula. É este processo que faz com que o professor, em conjunto com os seus pares ou sozinho, valorize o seu papel como agente de mudança e ator crítico do conhecimento e das competências que adquire no campo profissional ao longo da sua vida (Day, 2001).

Neste caso, cabe à formação contínua considerar o professor não "como aprendente e como ensinante estratégico e que lhe forneça instrumentos para analisar as situações profissionais em que atua e para tomar decisões que lhe permita enriquecer a sua formação" (Veiga Simão, 2007, p. 96), mas também "como um profissional com competências de regulação para planificar, orientar e avaliar os seus próprios processos cognitivos de aprendizagem dos conteúdos a ensinar ou relacionados com a sua atuação docente"(Veiga Simão, 2007, p. 96).

Ao regular o seu processo de ensino-aprendizagem, o professor toma atitudes que implicam uma reflexão consciente e um controlo permanente do processo de aprendizagem. Nesta lógica, o DP é entendido como um processo em contínuo evoluir, que envolve dimensões fundamentais que se articulam entre si e que desempenham um papel predominante na melhoria do ensino:

- uma vertente do saber, que se prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade de ensino;
- uma vertente do saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao ato educativo, com o papel do professor e do aluno e com a implementação das atividades e estratégias de ensino;

- uma vertente do saber ser e saber tornar-se, ou seja, a dimensão afetiva que engloba as perceções sobre o próprio professor e a sua atuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expetativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação. (Oliveira, 1997, p. 96)

Em suma, a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos irrefletidos/rotineiros e a agir de um modo intencional e deliberado, partindo do pressuposto de que são seres humanos cultos e instruídos (Brubacher *et al*., 1994, p. 25) e valorizando a construção do conhecimento profissional e o seu valor epistemológico (Vieira, 1995). Mais ainda: ao ser reflexivo, o professor adquire as capacidades de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido e de pensar sobre os fundamentos que o levam a agir de uma determinada forma. Assim, a sua prática transforma-se num campo de reflexão teórica estruturadora da ação, construindo o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática. O professor torna-se capaz de gerir autonomamente a sua aprendizagem, pois, quanto maior for a sua capacidade de reflexão, maior será a sua capacidade de autonomização (Alarcão, 1994). Um professor mais autónomo que faça da indagação/reflexão/investigação uma batalha diária é um ser que se desenvolve mais ao nível pessoal e profissional, contribuindo para o seu DP, para as aprendizagens dos alunos e para a melhoria de escola.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: MODELOS, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS

3.1. Enquadramento teórico da avaliação de desempenho docente

A avaliação dos professores surgiu de uma necessidade alegadamente imperativa de melhorar a qualidade da educação e de responder aos enormes desafios que lhe são colocados por uma sociedade cada vez mais exigente, global e em contínua mutação. Os olhares externos à escola passaram a estar mais atentos ao trabalho e resultados dos professores e das escolas. Assim, "de atores que, anteriormente desempenhavam um papel escrito por outros, estão a adquirir um papel de protagonistas, enquanto autores das mudanças em educação" (Murillo, 2007, p. 33).

Neste contexto, a avaliação de professores, quer a nível nacional, quer a nível internacional, enquadra-se numa abordagem sistémica da avaliação que tem por objetivo principal a melhoria das escolas, do sistema educativo em geral e as aprendizagens dos alunos em particular, em consonância com os objetivos definidos pela UE, a qual valoriza a qualidade educativa traduzida através dos resultados escolares, das avaliações de diagnóstico e dos resultados obtidos no estudo PISA" (Álvarez, 2007, p. 61).

A avaliação dos professores é uma questão de natureza muito complexa e multidimensional, assumindo, por vezes, contornos pouco consensuais. É neste sentido que os professores "têm recebido uma crescente atenção por parte de investigadores, académicos, professores e decisores políticos um pouco por todo o mundo, surgindo aliada a ideia de que nela reside um dos aspetos decisivos para a melhoria da qualidade da educação" (Flores, 2010, p. 7). Os professores sentem-se pressionados para "elevar os padrões de ensino e melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, com implicações ao nível da profissionalidade docente" (Flores, 2010, p. 7), como também aumentar a equidade, transparência e a eficácia do sistema educativo. Esta pressão tem levado os vários Governos a implementaram medidas junto das escolas e dos professores com o objetivo de uma maior prestação de contas.

Convém sublinhar que este cenário em que vivem os docentes portugueses é análogo ao vivido por milhares de professores em todo o mundo. É na tensão entre os propósitos formativos e sumativos que, em vários

contextos geográficos, têm sido implementados sistemas de ADD e que, apesar de regulados e orientados por políticas diferenciadas (Avalos, 2007; Day, 2010; Figari, 2007; Flores, 2010; Gómez, 2007; Hadji, 2010; Murillo, 2007) remetem-nos para "um maior escrutínio público e vigilância do trabalho dos professores" (Alves, Flores & Machado, 2011, p.11). Com efeito, cada vez mais, as entidades governamentais preocupam-se em responder aos desafios e às exigências de uma sociedade cada vez mais qualificada e informada, no que concerne, designadamente à melhoria das escolas e à qualidade do ensino, aos resultados escolares dos alunos, à melhoria do desempenho docente e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Mais ainda: constata-se que, na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, há dois propósitos fundamentais:

> (i) melhorar e assegurar a qualidade de ensino (função formativa);
> (ii) utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre a sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente (função sumativa). (Murillo, 2007, p. 35)

A propósito da função sumativa, Alves, Flores e Machado afirmam que

> um processo de avaliação de desempenho com propósitos sumativos impõe demasiados constrangimentos à qualidade do trabalho do professor, com efeitos nefastos no seu desenvolvimento profissional, na medida em que a preocupação com a conformidade entre o prescrito e o realizado conduzirá, inevitavelmente, quer ao auto quer ao hétero-controlo, o que favorecerá o individualismo e até mesmo a competitividade, podendo mesmo ser injusto e não necessariamente mais eficaz. (2011, p.11)

Quanto à função formativa, certificam que

> esta favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que valorizará a pessoa e as suas ações. Esta postura gerará mais facilmente um contexto institucional propício a uma cultura

> dialógica, em que o trabalho colaborativo, a interação entre os pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do 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 autoestima dos professores. (Alves, Flores, & Machado, 2011, p. 11)

É neste quadro que, "por razões diversas ou mesmo antagónicas, a avaliação acaba por surgir dilacerada entre dois discursos de legitimação", a saber:

> para uns, implícita ou explicitamente, servirá de instrumento de controlo, aferição e gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os professores são responsabilizados pelas exigências de performatividade e resultados; para outros, servirá os propósitos de desenvolvimento profissional, reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes. (Alves & Machado, 2010, p.10)

Esta conjuntura faz emergir

> a figura do professor "performativo", "competente" e "eficaz", em relação ao qual, a ADD assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional. Por conseguinte, esta nova ordem de pensamento assinala os resultados do desempenho do professor como a pedra basilar neste processo, já que os bons resultados dos alunos implicam, necessariamente, bons professores. (Alves & Machado, 2008, p.7)

A avaliação de professores suscita, tal como afirma Machado (2007), um domínio de "jogos complexos e múltiplos" de interesses sociais, políticos e culturais. Por esse motivo, a ADD encontra-se imbuída mais de uma 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" (Alves, Costa, & Machado, 2012, p. 667).

É precisamente nesta encruzilhada de jogos de interesses e de múltiplos sentidos que os professores, como concluem Alves *et al.*, "vivem mergulhados num oceano sem respostas, que têm vindo a suscitar inúmeras (in) compreensões que em nada promovem o bem-estar na sua profissão" (Alves, Costa, & Machado, 2012, p.668), dito de outro modo

> 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". (Posada, cit. Alves, Costa, & Machado, 2012, p. 668)

É neste cenário de conflitos e conveniências em torno da articulação da avaliação docente com a carreira profissional que surgem tensões entre os vários parceiros envolvidos no processo da ADD. Esta questão "refere-se à tensão entre confiar no profissionalismo docente ou induzir um melhor desempenho mediante prémios que se entregam e se retiram" (Gómez, 2007, p. 46).

Atualmente, a avaliação, como enfatizam Alves e Machado

> continua sob o efeito de uma dupla e paradoxal legitimação discursiva: por um lado, a performatividade que coloca a avaliação ao serviço das pressões sociais e económicas dos resultados; por outro lado, a lógica emancipatória que incumbe à avaliação o cumprimento de uma realização plena dos sujeitos através da sua autonomização política e reflexiva. (cit. por Machado, 2008, p. 185)

A questão da avaliação dos professores centra-se fundamentalmente nas práticas desenvolvidas por estes, as quais traduzem a qualidade do seu ensino. Contudo, como refere Paquay, é necessário que num processo de avaliação nos centremos em determinadas dimensões, nomeadamente:

- Objets (et référents) : Qu'est-ce qui est évalué ? Quelles facettes ? Par rapport à quoi évalue-t-on ? Quels critéres? Quels indicateurs?
- Fonctions : Pour quoi évalue-t-on ? Quels sont les buts ? Quels sont les enjeux ? À quoi (et à qui) sert l'évaluation?
- Acteurs : Qui évalue ? Pour qui ?
- Moment : Quand évalue-t-on ? Avec quells outils ? Quels dispositives ? Quel type de traitement ? Quels supports de communication ? (2004, p.14)

Avaliar é um ato complexo e repleto de múltiplas perceções e dimensões, pelo que a avaliação de professores deve ser, o mais possível, um processo concertado e equilibrado entre os propósitos dos próprios professores e os dos vários parceiros políticos e sociais envolvidos. A avaliação assume, por vezes, várias funções ao mesmo tempo, mas, quando cada uma dessas funções se assume como central e prioritária, torna-se numa "lógica" de avaliação. Vejamos as cinco funções (figura 4) que Paquay (2004) identificou como uma racionalidade mais específica da avaliação de professores:

- Le controle administratif;
- La gestion des carrières;
- La reddition de compte aux responsables et aux usagers ;
- La qualité de l'enseignement;
- La mobilization des enseignants dans les activités de "production" (Paquay, 2004, p. 22).

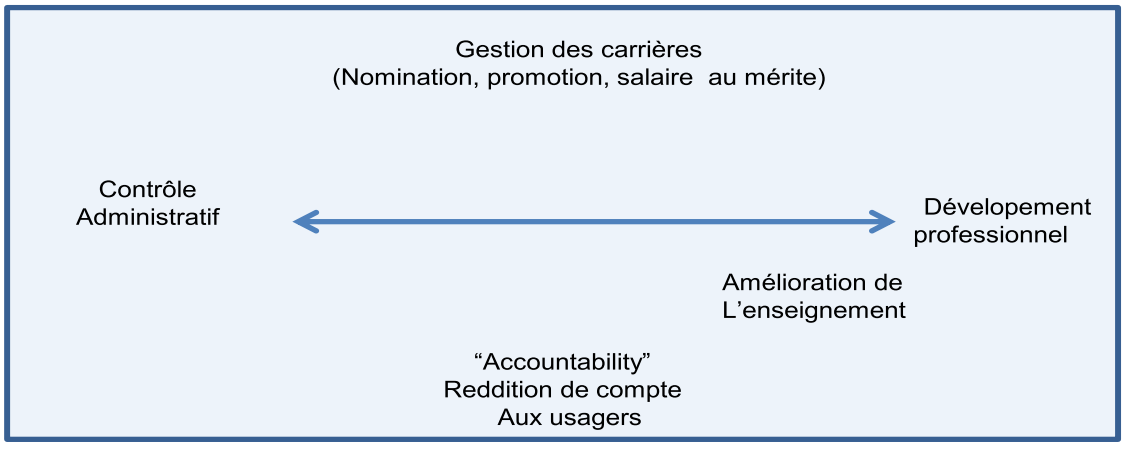

Figura 4 – Fonctions dominantes des évaluations du personnel enseignant (Paquay, 2004, p.22)

Em suma, as políticas adotadas, um pouco por todo o mundo, inscrevem-se, por um lado, como já algures mencionámos, numa perspetiva maior de prestação de contas, de acordo com uma lógica de performatividade e gerencialista (Alves & Flores, 2010, p.7), e, por outro lado, correspondem a uma "lógica de coexistência conflituante decorrente da própria legitimação da avaliação não se encontrar resolvida" (Machado, 2011, p. 183). Mais ainda :

> L'évaluation des enseignants en cours de carrière soulève des questions essentielles quant aux modes de pilotage du système éducatif. Ce mode de pilotage est également étroitement lié à la culture du pays, aux enjeux attribués à l'école dans les sociétés plus fondées sur une répartition des richesses que sur une compétition adossée à une structure hiérarchique puissante. (Cros, 2004, p.164)

Mas também é certo que

> La mondialisation, non seulement permet des comparaisons entre pays, mais autorise des convergences. Il reste à souhaiter que ces convergences aillent dans le sens d'une ouverture de l'école au service de l'épanouissement des individus et non une marchandisation de l'école comme certains le craignent, et, dans ce dilemme, l'évaluation des enseignants en cours de carrière jouera un rôle essentiel dans l'infléchissement du sens de l'école et de son enseignement. (Cros, 2004, p.164)

No entanto, é preciso admitir que

> a avaliação docente por si só não é a panaceia para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, senão um instrumento que retroalimenta os professores, desvelando a qualidade de seu desempenho e estimulando o seu desenvolvimento profissional. Ao assumir seu trabalho com mais profissionalismo, serão os docentes que buscarão as estratégias mais adequadas para que seus alunos aprendam e se eduquem melhor. (Gómez, 2007, p. 46)

3.2. Modelos de avaliação de desempenho docente

A problemática da avaliação de professores remete-nos necessariamente para o conceito de avaliação. Avaliar é, antes de mais, um processo de observação e de interpretação (Cardinet, 1993), mas, por outro lado, é também um processo pelo qual se delimitam, se obtém e se fornecem informações úteis, permitindo tomar as decisões possíveis (Stufflebeam *et al*, 1997). A avaliação corresponde, ainda, a um tempo de paragem, para que nos possamos interrogar, tendo em conta a situação em que se desenvolve a ação (Hadji,1992). Por outras palavras, trata-se de um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem, ou seja, para avaliar é indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o compreendermos, o acertarmos o (re) orientarmos no sentido que desejarmos (Roldão, 2008).

Entendida, assim, a avaliação implica sempre um juízo de valor e, por sua vez, esse juízo incide sempre sobre um objeto construído. Deste modo, o processo de avaliação começa por identificar, em função do contexto, o objeto que pretende avaliar, estabelecendo indicadores relativos a cada uma das unidades concretas sobre as quais se emitem juízos de valor (Alves, 2004). Deste ponto de vista, a avaliação supõe a relação entre o referente (o objeto) e o referido (o objetivo) para produzir informação clara e precisa sobre o observável (Figari, 1996). Segundo Talbot, avaliação é "la mise en regard, l'appréciation des écarts entre un référé (l'observable, le résultat) et le référent (l'attendu, les objectifs) (2009, p.41). Assim, conforme podemos observar no quadro seguinte, a avaliação está do lado do "valor" e não do "controlo".

Quadro 8 – Dimensões da avaliação (Adaptado de Talbot, 2009, p.51)

Dimensões da avaliação	**Avaliar é:**	**Avaliar não é:**
	Um valor – (estimação de um valor, uma interrogação sobre os valores e uma produção dos valores).	Controlo.
	Uma medida entre um referente (o esperado) e o referido (o resultado).	"Bilan" (termo mais utilizado na esfera da formação profissional, refere-se a uma avaliação de natureza mais vasta).
	A evolução da ação numa perspetiva dinâmica.	Julgamento (cujo objetivo pedagógico ou didático não está estabelecido).

A avaliação, por natureza complexa e como "instrumento vivo" que é, evolui, ao longo do tempo, ao sabor de várias ideologias sociais, políticas e económicas. Ao percorrermos a literatura da especialidade, deparamo-nos com uma enorme quantidade de teorias, modelos, ideologias ou paradigmas de avaliação (Bonniol & Vial, 2001; Nevo, 1997; Skinfield & Stufflebeam, 1995; Scriven, 1978, 1991, 2000; Stufflebeam, 2000; Sweeney, 1994; Vial, 2009), correspondendo a várias tipologias (formativos, sumativos e mistos). Mas, desde que a ADD – mais precisamente a partir do momento em que foi publicado o Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – invadiu de uma forma mais premente a vida das escolas e dos professores, o "termo modelo" "tem sido usado (e abusado), pelos vários intervenientes" (Machado, 2009). Convém, então, esclarecer o que são "modelos de avaliação".

Quanto a esta questão, Simões considera que os "modelos são representações de aspetos de uma teoria, que ajudam a compreender e a construir a teoria, não podendo, por isso, utilizar-se o termo modelo como sinónimo de teoria" (2000, p. 31). Um "modelo" é ainda "uma conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação" (Scriven, cit. por Machado, 2009), sendo que, segundo Machado, é possível identificar três características:

> a) **a abstração**: os "modelos" são definidos, de um modo geral, como construções abstratas, sem conteúdo normativo explícito, através das quais se pretende mostrar "a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação" (Madaus & Kellaghan, cit. por Machado, 2009);
>
> b) **a polissemia**: os "modelos" adquirem um significado diferente conforme, por exemplo o campo epistemológico em que nos situamos: no caso das ciências da natureza, o "modelo" é uma representação reduzida da realidade no sentido de um "modelo matemático", isto é, é um modelo-produto; nas ciências humanas, modelo é sinónimo de "esquema" no sentido de resumo de um discurso; nas ciências da educação, a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade;
>
> c) **a regulamentação**: "os modelos" funcionam como uma "norma", subjacente à qual estão sempre opções axiológicas, políticas, e epistemológicas. Neste sentido, nenhum "modelo" será neutro; pelo contrário, transporta uma visão do mundo que se propõe concretizar e dar forma. (Machado, 2009, p. 51)

Perante a infinidade de modelos, paradigmas ou ideologias, optámos por apresentar, em primeiro lugar, os modelos de avaliação de Bonniol e Vial (2001) por considerarmos que são os mais coerentes, os mais bem definidos e, também, os mais completos, embora não sejam especificamente sobre a problemática da ADD. No entanto, convocamos também as tipologias de

Swenney (1994) sobre os paradigmas de avaliação e de Machado (2009) sobre os modelos externalistas e internalista de avaliação, uma vez que, em ambos os casos, se trata de construções teóricas que incidem sobre a problemática da avaliação de desempenho dos professores.

3.2.1. Os modelos de avaliação de Bonniol e Vial

Bonniol e Vial chamam a atenção para a polissemia do termo “modelo”, referindo que “é uma palavra com mil utilidades, que utilizamos como um léxico cómodo, com diferentes sentidos, provenientes de diferentes disciplinas” (2000, p. 10).

Enquanto nas Ciências da Natureza, o “modelo” é entendido como uma representação reduzida de uma determinada realidade, ou seja, é visto como um produto, no sentido de um “modelo matemático de um conjunto de factos” (Bonniol & Vial, 2001, p.11), nas ciências humanas, por seu turno, é entendido como um esquema, um modelo formal que se contrapõe aos modelos matemáticos. Na educação, a palavra modelo representa uma determinada realidade, ou seja, é assimilado “à figuração esquemática de um tipo de problemas” (Bonniol & Vial, 2001, p.11).

Por fim, os autores associam a palavra modelo à noção de regulamentação, transmitindo a ideia de “formatação”, tal como quando se formata e pagina um arquivo, dando-lhe um sentido mais coerente e uniforme. Deste modo, em avaliação “pensar em um modelo, é utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes” (Bonniol & Vial, 2001, p.11).

Independentemente da conceção de avaliação adotada, consideram os mesmos autores que não é possível

> considerar um dispositivo de avaliação que não leve em consideração os objetivos perseguidos pelo método que tentamos avaliar. Avaliar é sobretudo verificar se os objetivos da formação foram alcançados. Assim, a escolha dos critérios de avaliação e de indicadores a serem observados depende necessariamente dos objetivos da própria formação. (Bonniol & Vial, 2001, p. 53)

Bonniol e Vial apresentam-nos três conceções dos modelos de avaliação: i) a avaliação como medida, dando prioridade aos produtos; ii) a avaliação como gestão, focalizando os procedimentos; iii) e a avaliação como problemática de sentido (2001, p. 13). Passamos à respetiva descrição:

3.2.1.1. A "avaliação como "medida"

A avaliação é entendida como sinónimo de medida, ou seja, a resolução do problema do valor, a ser atribuído a um ou outro ato, passa por criar uma escala de medida para quantificar os comportamentos observáveis e, assim, poder, objetivamente, tecer juízos de valor. A avaliação confunde-se com a palavra "medição" e, naturalmente, deseja responder à pergunta "Quanto vale? (o que fazemos)" (Bonniol & Vial, 2001, p. 48).

O que se entende, então, exatamente por "medida"? Trata-se do processo pelo qual se atribuem nomes às coisas, tendo em conta determinadas regras. Contudo, para que haja medição é preciso reunir várias condições, nomeadamente:

> 1- A variável a ser medida deve ser esclarecida claramente. Uma variável é uma quantidade ou qualidade capaz de flutuar. O quociente intelectual é uma variável, pois pode abranger uma grande quantidade de flutuações ou de modalidades compreendidas entre 0 e mais ou menos 200; trata-se de uma variável contínua. No entanto, o número de acidentes em um cruzamento é uma variável discreta, porque abrange apenas um número finito de modalidades; não se pode falar em dois acidentes e meio.
> 2- As modalidades da variável a ser medida devem ser claramente definidas, e a pessoa que mede deve saber fazer a correspondência de uma cifra a uma modalidade observada. (Bonniol & Vial, 2001, p. 96)

Nesta conceção, o avaliador constrói objetivamente instrumentos precisos, objetivos e capazes de quantificar atitudes e comportamentos. Trata-se de um modelo de explicação causal, no qual o avaliador adota a ideia de uma ligação "natural" entre os factos-causas e os factos-consequências. Neste modelo, todos os instrumentos produzidos traduzem-se em aparelhos de medição, de quantificação e de distribuição numa escala graduada. Assim, neste contexto, avaliar é situar o comportamento/atitude observáveis através de uma escala graduada.

a) A "docimologia" [38]

A docimologia tem como objetivo o estudo dos exames, baseando-se num princípio não-aparente de causalidade, ou seja, põe o seu enfoque nos examinadores e nas classificações. O estudo dos exames tem como "propósito de identificar os ângulos e os efeitos perturbadores que explicariam as variações entre as notações. Trata-se de encontrar leis que dêem conta dos problemas da "fidelidade" das notas, da "validade" dos exames e da "sensibilidade" das ferramentas de avaliação" (Bonniol & Vial, 2001, pp. 58-59). A docimologia tenta explicar o desvio entre a nota dada e a nota merecida, ou seja, ao trabalharem os desvios, garantem, à partida, a ideia de uma nota objetiva, mesmo que demonstrem que ela não o é. Neste contexto, é,

> essa obsessão pela "verdade docimológica" que os detratores acusam: a verdadeira nota, a nota justa, não tem muito interesse quando se compreende que nunca seremos capazes de neutralizar todos os ângulos possíveis, que a objetividade não existe, que as situações de avaliação não poderão purificar-se, nem as ferramentas de avaliação serão perfeitas, nem o avaliador poderá libertar-se da sua condição humana. (Bonniol & Vial, 2001, p. 61)

Em suma, "a docimologia" preocupou-se mais com as "metodologias de execução" do que com as "metodologias de pesquisa" " (Bonniol, cit. por Bonniol & Vial, 2001, p.62). Nesta conceção, toda a avaliação assenta numa

[38] Em psicologia, a docimologia é definida como "o estudo sistemático dos exames (modos de notação, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, factores subjetivos, etc.) " (Bonniol & Vial, 2001, p.57).

produção ou num comportamento que não é mais do que a resposta a um determinado problema ou tarefa. Neste caso,

> o avaliador docimológico projeta uma imagem do avaliador que se confunde com uma espécie de fantasma do psicólogo, que pensa estar acima da situação, puro olhar científico, juiz, dono da situação, porque está em seu exterior, não envolvido, estudando com toda a inocência as derivações dos outros… não resistiu à perda da objetividade como indiscutível critério da cientificidade. (Bonniol & Vial, 2001, p. 68)

b) O modelo de metria (psicometria[39] e edumetria[40])

Este modelo verifica a fidelidade das medições obtidas através dos testes e preocupa-se em encontrar métodos eficazes para os elaborar, passíveis de serem confiáveis e generalizáveis.

- A "psicometria" tem dois objetivos com os quais se preocupa: melhorar a fidelidade das medições dos desempenhos e construir testes válidos com a ajuda de várias técnicas, nomeadamente a análise factorial, permitindo verificar o que um teste realmente mede.

- A "edumetria" "consiste em transpor dados para uma matriz e tratar as questões da maneira como as pessoas são tratadas na psicometria. Com esse plano de medição, pode-se estimar o grau de fidelidade de um teste (Bonniol & Vial, 2001, p.86). Durante um longo período de tempo, a "edumetria" gerou a confusão entre as problemáticas de avaliação e as de aprendizagem, iniciando, assim, um período de redução da avaliação à medição da aquisição dos programas de formação.

Neste contexto, a avaliação consiste em verificar a integração dos conteúdos dos programas de formação e comunicar essa verificação através de uma medição objetiva. Assim entendida, a avaliação não passa de um ato de medição da própria aprendizagem e o "juízo de valor" apresenta-se como uma das características da avaliação. Deste modo, a verificação, tida como verdadeira e científica, é procedida de procedimentos sofisticados na recolha e tratamento da informação, pelo que "da medição como procedimento

[39] A "psicometria" corresponde ao estudo dos testes que medem a inteligência (Bonniol & Vial, 2001, p.85)
[40] A "edumetria" preocupa-se em medir a aquisição dos programas

experimental, passa-se, devido à confusão entre avaliação e juízo, assim como entre escala de valor e escala de medição, à ideologia do controle" (Bonniol & Vial, 2001,p. 90).

O avaliador, neste modelo, adotou o ponto de vista do psicólogo "epistémico" e "ontogenético", trabalhando com o paradigma da natureza humana, em detrimento da inteligência social. O avaliador privilegia o invisível e o intemporal, tentando sempre explicar os fenómenos. Como técnico, tem a missão de verificar e construir ferramentas eficazes de medição. Devido à excessiva importância dada ao juízo que tem de emitir, o avaliador torna-se, assim, um "expert" que tem como obrigação pensar na rentabilidade e na eficácia dos resultados.

Neste modelo, o avaliador assume, ainda,

> uma postura de completa exterioridade e separação em relação ao objeto de avaliação. O avaliador é "um perito" que participa numa lógica de performatividade e de produtivismo. Em contrapartida, o sujeito avaliado é "coisificado", ou seja, é concebido como uma realidade mecânica, previsível e controlável, seguindo a perspetiva das ciências da natureza em relação às "coisas" do mundo físico. A "coisificação epistemológica" corresponde a uma "coisificação" sócio-política: o "objeto" de avaliação não participa no processo de avaliação, não só porque põe em risco a "objetividade", mas também porque o seu comportamento é reduzido à lógica mecanicista. (Machado, 2007, p. 59)

Em suma, os modelos de explicação causal da docimologia e da métrica pretendem, através da avaliação, fornecer elementos válidos ao avaliador para que possa afirmar os resultados da sua avaliação. Deste modo, elaboram-se instrumentos fiáveis e generalistas para que o avaliador possa medir os resultados observáveis. O avaliador adota um comportamento objetivo, externo e especializado. Neste contexto, a avaliação apresenta um carácter instrumentalista, assumindo-se como uma metodologia de medição, "cujo objeto é muito restrito e cujo enfoque é demasiado mecanicista" (Bonniol & Vial, 2001, p. 95).

3.2.1.2. A avaliação como "gestão"

Neste modelo, como podemos observar na figura 5, Bonniol e Vial (2001) agregam perspetivas diferentes, novos modos de pensamento, novas referências teóricas, tão diferentes como as perspetivas de avaliação, cujo ponto em comum é a *epistéme* da gestão.

Figura 5 – As várias perspetivas da "avaliação como gestão" (Adaptado de Bonniol & Vial, 2001, p.105)

Este modelo tem como objetivo

> governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, "optimizar", aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão do pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda; avaliar é racionalizar…A avaliação deve aportar uma "mais-valia" à prática. (Bonniol & Vial, 2001, p. 106)

a) Domínio pelos objetivos

Vejamos o que os autores entendem pelas perspetivas apresentadas no âmbito do "domínio pelos objetivos"**:**

- a avaliação pelos objetivos: esta perspetiva da avaliação, inspirada em Tyler e mais tarde retomada por De Landsheere e Hameline, é mais do que uma pedagogia, é uma conceção do mundo, é uma atitude, dito de outro forma, é um modo de pensar que se relaciona com a gestão e através da qual é possível encontrar não só os objetivos e os alvos a serem trabalhados, mas também ponderar sobre os comportamentos observáveis.

Através da definição dos objetivos, é possível gerenciar o que se pretende, ou seja, o visível e o esperado. Esta perspetiva, devido à questão do comportamento, assemelha-se ao esquema funcional de Berthelot, "em que a dependência do elemento a ser explicado ante uma série de fatores objetivos" (cit. por Vial, 2009 p.111) não é mais uma dependência causal como na avaliação-medição, mas "uma dependência funcional, a serviço do domínio e da coerência do conjunto: racionalização das práticas" (Vial, 2009 p.111). A avaliação e os objetivos são dois termos que estão intrinsecamente ligados, o que significa que nenhum deles pode ser definido sem o outro.

Em suma, nenhum processo de avaliação tem sentido se não forem contemplados os objetivos da aprendizagem. Por sua vez, um objetivo só existe se, na sua própria definição, forem contemplados os modos de avaliação. No entanto, a prática da avaliação por objetivos depende, necessariamente, da aplicação rentável de um esquema simples, numa lógica binária e maniqueísta, dito de outro modo, interessa saber se o objetivo, conteúdo foi ou não alcançado, se a resposta dada, estava certa ou errada. Assiste-se, deste modo, à mescla das problemáticas da aprendizagem e da avaliação. É

> essa imbricação que permitirá que o modelo do domínio dos objetivos passe para o domínio *pelos* objetivos no contexto da avaliação formativa, da qual se diz que é a avaliação " a serviço da aprendizagem" e que consiste em verificar

> no caminho a obtenção dos objetivos visados antes do controle final. (Vial, 2009, p.117)

Resta dizer que "a análise por objetivos proporciona uma técnica para ler uma situação pedagógica ou preparar a realização de uma tarefa" (Vial, 2009, p. 118), cabendo a cada um decidir a forma como o vai fazer. Assim duas técnicas se definem como:

- a avaliação pelo sucesso: este tipo de avaliação destina-se ao professor/educador, o qual desenvolve o seu discurso da avaliação, a partir da constatação de um facto dramático: o fracasso escolar. Neste caso, o professor, preconiza uma avaliação formativa centrada no aluno. O lema será "avaliar melhor, para formar melhor, desenvolver a pedagogia de domínio"[41] (Vial, 2009, p.120).

- a avaliação pelo contrato de objetivos: nesta perspetiva, o aluno, agente avaliado, deixa de ser "objeto" omnipresente na avaliação, para passar a fazer parte dela, ou seja, assina um "contrato", onde se compromete a realizar os trabalhos prescritos, num determinado período. Por seu turno, o avaliador compromete-se a verificar se os objetivos foram alcançados. Estes procedimentos permitem gerir a classe, a formação ou o serviço, obrigando o agente a comprometer-se com os objetivos da rentabilização ou de instrução, trabalhando deste modo a motivação.

Neste processo, é o avaliador quem gere, organiza e controla. Deste modo, sabe quem fez o quê, quando e até que ponto. Essa vontade que o avaliador tem de controlar tudo, pode ser entendida como o medo do inesperado. Neste campo, situamo-nos no "*design pedagógico*", no qual existe uma vontade imensa de instrumentalizar a avaliação para que ela seja, verdadeiramente, eficaz.

[41] A pedagogia de domínio foi "desenvolvida e promovida por Bloom e disseminada pela Europa graças às publicações da Universidade de Liége. Os fundamentos da pedagogia do domínio farão com que Bloom distinga três tipos de avaliação, segundo os momentos e as funções da avaliação: para preparar bem o aluno para iniciar uma aprendizagem, deve-se recorrer à avaliação diagnóstica; para ajudá-lo no decorrer da aprendizagem, deve-se recorrer à avaliação formativa e, no final da aprendizagem, será controlado o domínio dos objetivos estipulados por meio da avaliação certificatória" (Vial, 2009, p.120).

b) A exibição das estruturas na avaliação

O campo de estudo desta perspetiva está relacionado com os teoremas estruturalistas. O trabalho estruturalista caracteriza-se pela aplicação de invariantes universais relacionadas, conetadas e regulamentadas por vínculos estáveis. Neste caso, "a estrutura é um esquema, uma organização prototípica, uma trama, um cenário do virtual: nos objetos encontrados, a estrutura atualiza-se e não se reproduz, fica sujeita a variações locais" (Bonniol & Vial, 2001, p.149).

Assim definida, a estrutura explica, através do jogo de simetrias e de oposições, o funcionamento do objeto estudado, bem como as modificações operadas nesse objeto. No fundo, "a estrutura 'trata' a energia que a preenche, cria movimento, evolução, é produtiva" (Bonniol & Vial, 2001, p.149).

Em suma, o interesse pelo funcionamento das estruturas "provoca a pesquisa dos mecanismos ou das estruturas dinâmicas da avaliação, que desempenham funções e (produzem modificações) " (Bonniol & Vial, 2001, p.149). Deste modo, ao identificar-se a função das estruturas avaliadas, redefinir-se-á a noção de objetivo.

Como estruturas apresentam-se-nos:

- *a reprodução*: O modelo estruturalista funciona a partir da ideia de "reprodução das desigualdades sociais". A escola não é mais do que a imagem dessa mesma estrutura. O aluno e o professor, invariantes dessa mesma estrutura, obedecem a regras que são atualizadas continuamente.

- *a avaliação e a intervenção na tomada de decisão*: Neste caso, a avaliação é um elemento básico e essencial na tomada de decisão. Trata-se, aqui, de revelar as estruturas para que elas sejam tidas em conta. Esse desvendar do organizacional é muitas vezes considerado como uma simples descrição, um diagnóstico, o qual, muitas vezes, é denominado de avaliação de "sistemas". Porém, um "sistema acompanha toda a evolução da corrente estruturalista, em *continuum* com a de estrutura, separando-se progressivamente dela" (Bonniol & Vial, 2001, p.160).

A avaliação é ainda assimilada à tomada de indicadores, através dos quais se efetuam as escolhas. Neste caso, predominam os procedimentos a ter em conta, pelo que, paulatinamente, a avaliação como intervenção deixa de

fazer sentido e cede o seu lugar ao estudo das intervenções. O processo de avaliação serve à tomada de decisão, ou seja, toda a avaliação deve ser pensada em função de um tipo de decisão a tomar, uma vez que a avaliação permite fundamentar e validar uma tomada de decisão (Bonniol & Vial, p. 161).

Neste contexto, um processo de avaliação significa o seguinte:

- coletar um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e confiáveis;
- examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos estabelecidos ao início ou ajustados ao longo do caminho;
- tomar uma decisão. (De Ketele, cit. por Bonniol & Vial, 2001, p. 161)

Sintetizando, é quem orienta a aprendizagem e quem dirige a avaliação que, em função dos objetivos previamente definidos, pode e deve tomar decisões. Uma tomada de decisão, para que seja eficaz, deve sempre basear-se numa avaliação. Por seu turno, a avaliação pressupõe a recolha de informações pertinentes que levam à tomada de decisão.

- *a elaboração dos dispositivos:* os dispositivos pedagógicos, de formação, de aprendizagem ou, ainda, de avaliação estão ligados às suas estruturas, ou seja, o dispositivo não descreve uma ação e deve ser utilizado "como uma partitura musical" (Bonniol & Vial, 2001, p.196), como um guia ou como um manual de montagem, o que implica que deve ser atualizado ou adaptado por quem o utiliza.

É através da regulação estrutural que se procedem aos arranjos para organizar as atividades de formação. Para isso, é fundamental atualizar as invariantes e os princípios organizadores de dispositivos flexíveis através da avaliação negociada: o formador propõe estruturas equivalentes que os formandos escolhem ou as associam à construção do dispositivo por seleção de tarefas, tabelas ou modalidades de avaliação. Estamos, assim, perante um dispositivo de aprendizagem.

Por sua vez, o dispositivo pedagógico operacional (DPO)

> é o resultado da elaboração e da articulação de vários níveis de conceção. A especificação de cada nível precisa os conteúdos do dispositivo de aprendizagem proposto aos alunos. Em outros termos, falaríamos de programação ou de progressão pedagógica, que levaria em conta a coerência das noções apresentadas e o nível de integração dos conhecimentos dos alunos. (Bonniol & Vial, p.198)

No modelo estruturalista, o discurso do avaliador adquire uma racionalidade instrumental. Os professores deveriam saber escrever, analisar e comunicar os dispositivos para, deste modo, garantir a distância necessária a uma correta e justa avaliação. Uma vez que o avaliador supervaloriza o organizacional reduzindo-o ao estrutural e aos esquemas, corre o risco de abusar do poder das regulações dos dispositivos.

O avaliador deverá, ainda, ser aquele que fala da boa estrutura, denominando-a de "avaliação formativa" ou formadora, levando os alunos ao sucesso através "da instrumentação dos agentes; um empreendimento de integração de saberes com o rótulo de avaliação, sem suspeitar que o projeto realça uma problemática da aprendizagem, confundida com a aquisição de normas" (Bonniol & Vial, 2001, p. 212).

c) A cibernética na avaliação

O paradigma "cibernético" tem como objetivo guiar, gerir e dominar a situação de avaliação. Este paradigma pensa nas relações de um sistema com o seu próprio ambiente em função "do modo do controlado e do seu controlador" (Bonniol & Vial, 2001, p. 218).

A cibernética está presente na avaliação formativa e no contexto da "pedagogia de sucesso " através de três princípios fundamentais:

- antes de se engajar na situação de aprendizagem, o/a aluno/a deve saber o que se espera dele/a (implicações pedagógicas: deve-se comunicar claramente aos alunos os objetivos e os critérios de sucesso ou fazer com que entendam claramente o que devem descobrir);
- o aluno e o professor devem saber até que ponto a tarefa foi ou não bem sucedida, o que foi ou não conseguido (implicações pedagógicas):

é preciso coletar informação sobre o desempenho do aluno e dar-lhe acesso a uma retroação);

- na medida do possível, cada aluno deve ter a possibilidade de chegar a dominar o objetivo perseguido (implicações pedagógicas: o professor deve prever, em caso de fracasso, alguns cenários destinados a regular a aprendizagem). (Cardinet cit. por Bonniol & Vial, 2001, p. 219)

Neste paradigma, o "programa de formação" confunde-se com o "sistema de formação" ou, ainda, com o "andamento de serviço". Trata-se de um programa linear e ordenado por um tempo cronológico (antes, durante, depois da ação de formação). Contudo, esses três tempos correspondem aos três momentos da avaliação (prognóstica, formativa, sumativa). Por outro lado, os procedimentos avaliativos correspondem a momentos de medição e de controlo de aquisição. No fundo, o objetivo deste e de outro qualquer programa de formação é o sucesso dos formandos. Neste caso, "cruza-se a pedagogia do sucesso e a eficácia económica, que obrigatoriamente deve ser aprovada" (Bonniol & Vial, 2001, p. 227).

- *As retroações sistemáticas*: No caso da formação, "o objeto avaliado é pensado como um simples fechamento de circuito sobre o previsto", pelo que há a vontade de chegar ao propósito ou ao objetivo previamente definido. Neste contexto, o professor terá de arranjar estratégias eficazes que levem os alunos a adquirir os conteúdos do programa, na medida em que a preocupação do "operador-professor" é fazer com que o aluno ultrapasse os obstáculos que vai encontrando no desenvolvimento do programa. Dito de outro modo, o professor terá de reavaliar, reintegrando o programa, para que o aluno consiga ultrapassar as suas dificuldades. Estamos, assim, perante a invenção da regulação como adaptação. Como diz Allal, "a situação de aprendizagem é uma máquina que deve tratar a ignorância do aluno ou do formando em geral" (cit. por Bonniol & Vial, 2001, p. 220).

As modalidades de avaliação num sistema de formação têm sempre uma função reguladora, isto é, por um lado, têm de garantir a articulação entre as características das pessoas em formação e, por outro, as características do sistema de formação. Contudo, essa função da regulação em formação pode assumir diferentes formas, tal como se pode ler no quadro seguinte.

Quadro 9- Avaliação como meio de regulação de um sistema de formação (Bonniol & Vial, 2001, p. 221)

Formas de regulação	Momento	Função da avaliação	Decisão a tomar
Garantir que as características dos alunos respondam às exigências do sistema.	No início de um ciclo de formação	Prognóstico	Admissão, orientação
	No final de um período de formação	Sumativa	Certificado intermédiário ou final
Garantir que os meios de formação correspondam às características dos alunos.	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das atividades de ensino-aprendizagem

Todavia, para que haja efetivamente regulação num sistema de avaliação formativa, é imperativo que se sigam as seguintes etapas:

1- coleta de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno;
2- interpretação dessas informações em uma perspetiva de critérios e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3- adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação das informações coletadas. (Bonniol & Vial, 2001, p.149)

- *a avaliação pela remediação* (para a recuperação) : esta conceção de avaliação permite que o professor organize grupos de trabalho temporários para trabalhar as dificuldades detetadas. Estamos perante grupos com necessidades cujas dificuldades suscitam o recurso à pedagogia diferenciada, sendo dada uma segunda oportunidade ao aluno para que se confronte com os seus próprios erros e, através de exercícios de recuperação, possa remediar a aprendizagem. Este método obriga o professor a aprofundar a sua cultura didática, pois

> quanto mais uma didática apresentar os saberes de forma dogmática, mais o "referencial de ofício" será considerado verdadeiro e mais a tendência a assimilar desvio e erro irá tornar-se fácil e mesmo legítima. Isso significa que a retomada cibernética, com a regulação de conformidade, é uma técnica

perfeitamente coerente se estivermos em um projeto de instrução". (Bonniol & Vial, 2001, p. 231)

A conceção e a aplicação da situação-problema devem ser reguladas por um conjunto de dispositivos de avaliação. Sabemos que a pertinência da situação está sujeita à avaliação diagnóstica, ou seja, deve dar-se a possibilidade ao aluno/formando de efetuar a tarefa e de superar o obstáculo por meio de orientações sobre os materiais. Ao aplicar as suas capacidades e competências e ao interagir, o aluno/formando realiza a aquisição de novos conhecimentos. A avaliação diagnóstica permite ajustar o dispositivo da formação ao sujeito, evitando, assim, que este se depare com outros obstáculos, uma vez que o programa é feito, digamos assim, à sua medida (ver quadro 10).

Quadro 10 – A avaliação pela recuperação (Bonniol & Vial, 2001, p.232)

Uma tarefa	**Um obstáculo**		**Um sujeito**
-Comunicar -Resolver -Utilizar -Consertar -Fabricar -Encontrar	Um objetivo . que seja acessível .que represente um pilar decisivo no desenvolvimento cognitivo do sujeito	Itinerários diferenciados que permitam efetuar a mesma operação mental segundo diversas estratégias	Avaliação diagnóstico das competências anteriores **materiais**[42] + uma orientação-objetivo = uma operação mental encarnada em um dispositivo
Avaliação diagnóstica das motivações	Avaliação somativa da aquisição	Avaliação formativa e regulação metódica	Avaliação diagnóstica das capacidades anteriores

Nesta conceção, a própria avaliação está implicitamente presente nos processos utilizados pelos aprendizes (avalia-se a forma como comunicam, como progridem, como formulam hipóteses e como resolvem os problemas). Por outro lado, deve avaliar-se a própria aquisição, dito de outro modo, deve

[42] Negrito nosso.

avaliar-se os objetivos do projeto e não o próprio projeto. É essa avaliação sumativa que permitirá avaliar a eficácia da própria situação.

A avaliação para a recuperação participa de uma regulação cibernética que não é nada mais do que uma forma de avaliação-controle da conformidade. Neste sentido, o papel do avaliador é, essencialmente, o de programar as eventuais dificuldades dos alunos/formandos, assim como o de remediar as dificuldades e obstáculos que possam surgir, orientando-os por forma a adquirirem os conteúdos programados e obterem o sucesso esperado.

d) A avaliação como sistema

Este tipo de avaliação tem como base a autorregulação já presente na avaliação cibernética. Mas, enquanto no paradigma cibernético o sistema era mais fechado, aqui estamos perante um sistema mais aberto, dando prioridade às inter-relações. No fundo, este sistema caracteriza-se por meio de um jogo de regulações e de autorregulações, através do qual, numa visão global e holística, se põe o enfoque nas relações entre os atores da avaliação: a sua funcionalidade depende da qualidade dessas relações e não da natureza dos elementos do sistema. Neste caso, o processo adquire uma outra dimensão: tem como objetivo enriquecer, através da reflexão, os produtos e os procedimentos. Estamos perante um mundo plural – o das regulações organizadas em sistemas.

A regulação antecipada permite ao avaliado melhorar os seus procedimentos e, assim, obter sucesso (neste caso a regulação é feita por aquele que aprende). Por seu turno, o avaliador tem como propósito criar as condições para que a regulação seja eficaz. Para isso, recorre aos critérios, condição essencial da regulação. Na avaliação, os critérios não se relacionam com o objeto avaliado, mas, sim, com o objetivo que o avaliador opta por privilegiar. No entanto, ao abordarmos o processo de regulação, temos, primeiro e de uma forma ordenada, de proceder ao reconhecimento dos acertos, à perceção e ao reconhecimento dos erros e, por fim, ao reajuste das estratégias e à sua retificação (Bonniol & Vial, 2001, p. 241).

- *a avaliação das tarefas*: ocupa-se de avaliar situações de "resolução de problema", ou seja, avalia as tarefas complexas. Neste caso "avaliar significa verbalizar os procedimentos necessários para realizar a tarefa. Para compreender o que acontece, devemos saber o que o sujeito realiza, pois, ele é um operador, efetua operações sobre um material e sobre suportes" (Bonniol & Vial, 2001, p. 249). Assim sendo, o saber e o realizador são parte do sistema da tarefa.

Na definição de uma tarefa, há que ter sempre em conta três dimensões:

1. A análise do suporte (textual, no caso de uma tarefa de reescrita) deve levar em consideração a situação de comunicação em que – e para a qual – a síntese deve ser feita;
2. Uma fase de planeamento antecipatória da ação (devido aos resultados da análise prévia, o executante deve prever um plano de ação pertinente à síntese esperada. Trata-se de uma perspetiva do produto final, das ferramentas necessárias para elaborá-lo. Esse planeamento obriga não só à utilização de ferramentas adequadas, mas também a sua organização ligada à análise prévia e à síntese;
3. Uma fase de síntese, destinada a produzir elementos anteriormente selecionados e classificados. Ela é o objeto declarado da aprendizagem e, por isso, estará em primeiro lugar no mapa[43] do estudo, enquanto as outras duas etapas serão incluídas em suas condições de realização. (Bonniol & Vial, 2001, p. 267)

Nesta dimensão, o trabalho da avaliação consiste em construir instrumentos na situação de produção para que os atores envolvidos possam melhor compreender a atividade que têm de realizar.

O avaliador tem como papel explorar as tarefas. Tecnicista, corre o risco que o essencial lhe escape, pelo simples facto de, quando a tarefa é realizada por alguém, estarem em jogo mais do que competências e operações. Nesta situação, é necessário que haja vontade, desejo e prazer para que o sentido seja construído ou convocado.

[43] Um mapa é um plano onde se indicam "as operações a serem efetuadas e seus sinais de sucesso; comporta os critérios relativos à realização do produto e os critérios que descrevem o produto correto; coloca em correspondência os procedimentos e os sinais que permitem reconhecer o resultado correto" (Bonniol & Vial, 2001, p. 266).

A dimensão sistémica não é entendida pelos seus atores muito claramente e por esse motivo torna-se um sistema mais fechado do que aberto. Por um lado, esta dimensão tenta sistematizar os elementos do saber e, por outro, tenta priorizar as inter-relações entre as operações que têm de ser realizadas para fabricar os produtos. Deste modo, esta conceção sistémica coabita, na perfeição, com uma visão ainda mecânica do sujeito concebido como sistema de tratamento da informação.

- *a avaliação formativa*: trabalha o campo do metacognitivo a partir dos critérios. Aprofunda os conteúdos da formação, procurando verbalizar e manipular os critérios das tarefas, obtendo, deste modo, os produtos desejados. Neste caso, o avaliador tem de observar a situação, a partir da qual se realiza a tarefa. Assim, observa o produto em si, pondo de lado a descrição objetiva e especializada dos saberes e das suas relações. O avaliador chama a si a didática, uma vez que os saberes têm de ser colocados ao serviço do formando através de uma ação. Assim entendida, estamos perante uma modalidade de avaliação contínua. Deste modo, não se pretende que o critério seja uma norma a ser respeitada. Este torna-se uma ferramenta de trabalho, a qual pode ser melhorada e regulada, mas também pode evoluir conforme a descoberta das noções que permite manipular. A regulação adquire, neste contexto, o significado de melhoria. Essa melhoria está bem visível na autocorreção dos erros: o facto de o erro desaparecer indicia a “apropriação” dos critérios.

No entanto, é preciso não esquecer que “a avaliação formativa aprende a gerenciar as suas estratégias para ficar conforme, continua sendo um empreendimento de preparação de exames, de sucesso social, de socialização” (Bonniol & Vial, 2001, p. 289). Por isso, o avaliador é, antes de mais, um didático, assumindo o papel de transformador do outro, fornece-lhe os recursos e as orientações de que necessita. Neste cenário, o avaliador é facilmente ofuscado pelos procedimentos que adota e, irrefletidamente, corre o risco de confundir o projeto de educação com o de socialização.

- *a avaliação como sistema de regulação*: “na prática, as regulações transformam-se na ancoragem fundamental da avaliação, pois são o sistema

encarregado da dinâmica dessa prática avaliada" (Bonniol & Vial, 2001, p. 299). De entre todo o tipo de regulações, a regulação "processual" é prioritária, porque é o motor do sistema aberto avaliado, ou seja, "o sistema de regulações é o subsistema de pilotagem do sistema avaliado" (Bonniol & Vial, 2001, p. 299). Neste contexto, a regulação formativa assume uma lógica de qualidade porque se interessa mais pelos processos do que pelos procedimentos. A lógica de controlo é desvalorizada, porque não é mais do que uma obrigação institucional. Uma vez que a lógica de quantidade não orienta a formação, prioriza-se a lógica formativa em vez da lógica sumativa. Neste caso, o referencial é construído na ação de formação, obrigando a que todos os envolvidos participem ativamente na elaboração do instrumento.

O princípio fundamental deste sistema é que o mecanismo de regulação constitui a avaliação formativa, a qual é indispensável para conceber a avaliação. O objetivo da avaliação formativa é regulação por oposição ou ao contrário do da avaliação sumativa cujo objetivo é o controlo (Bonniol & Vial, 2001, p. 309). É verdade que a avaliação formativa tem lugar durante a aprendizagem do sujeito, ao passo que a avaliação sumativa é realizada no final de um ciclo de aprendizagem. No entanto, estas duas modalidades de avaliação podem ocorrer em qualquer momento do dispositivo de aprendizagem, pelo facto de a noção "tempo" não ser determinante nas duas funções de avaliação.

Nesta conceção de avaliação, o formando deixa de ser objeto e transforma-se em ator ativo no processo. O avaliador assume o papel de "regulador externo", ajudando o formando a desenvolver as suas estratégias e a regular a aprendizagem, isto é, promove a regulação do sujeito envolvido na aprendizagem. Estamos perante uma avaliação negociada, pois ambos os atores (avaliado e avaliador) programam em conjunto os objetivos da aprendizagem.

Este sistema de avaliação permite desenvolver o potencial pessoal do formando, tornando-o mais autónomo, ajudando-o a superar os obstáculos e dificuldades encontradas, promovendo a sua autoestima. Assim, a autoavaliação que o indivíduo faz das suas ações transforma-se em autoquestionamento.

3.2.1.3. A avaliação como problemática de sentido

Num *continuum* dos modelos anteriores, a avaliação como problemática de sentido dá o seu contributo na avaliação através das teorias[44] da complexidade. Neste contexto, as ciências da natureza e as ciências humanas são desafiadas a questionar tanto a natureza do conhecimento, como a natureza da realidade. Assim, desafiam:

- a síntese em face da pulverização dos saberes especializados;
- as relações complexas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- o determinismo: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento real ?
- a emergência das formas organizadas (auto-organização);
- a articulação entre as diversas dimensões (física, biológica, antropológica e sociais) constitutivas da realidade humana[45].

A avaliação, insatisfeita e saturada com as técnicas e com a instrumentalidade presente nos modelos anteriores, questiona-se e "interroga-se a si própria como atividade, como domínio de investigação e como produtora de sentidos" (Machado, 2007, p. 61).

Porém, e num paradigma emergente, por um lado, a avaliação face aos desequilíbrios e ao caos dos vários sistemas

> recoloca o problema de sua função como domínio de pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre suas metas, sobre seu projeto. (Bonniol & Vial, 2001, p. 348).

Por outro lado, as teorias da complexidade e num modelo hermenêutico privilegiam um trabalho de qualidade,

[44] "As teorias dos sistemas complexos; as teorias de autorregulação e as teorias do pensamento complexo" (Bonniol & Vial, 2001, p. 347).
[45] Revue Sciences Humaines, n. º 1, nov, (Cit. por Bonniol & Vial, 2001, p.347)

> na estima do outro; em interações, com a divergência como valor; um trabalho sobre o enxerto e a passagem, o questionamento e a regulação…que pode ser feito, abrindo caminho, na avaliação como problematização do sentido, na tensão entre o sentido dado, estabelecido, como resposta a mensurar, a verificar com gabaritos pré-estabelecidos, e o sentido elaborado, fundamentado, ou encontrado ou a ser questionado, interpretado, buscado. (Bonniol & Vial, 2001, pp. 354-355)

Neste paradigma de "problemática de sentido", a avaliação é entendida "como relações de sentido, como artifícios de sentido, como gestão instantânea de uma racionalidade limitada por inter-relações vivas singulares, em mecanismos experimentados, conduzidos por projetos na complexidade das práticas sociais" (Bonniol & Vial, 2001, pp. 354-355). Por isso, avaliar é "ter problemáticas de sentido que possam articular as metas contrárias do balanço e do acompanhamento, da verificação e da interpretação" (Bonniol & Vial, 2001, pp. 354-355). Avaliar é, ainda, regular e articular, é assumir os problemas, problematizando-os. No fundo, ao regularmos a avaliação, estamos a construir problemáticas de sentido. A regulação é, inquestionavelmente, o grande pilar da avaliação.

Finalmente, neste paradigma, o papel do avaliador assume-se como indefinido e subjetivo, pois também ele

> se encontra em jogo, na medida em que são postos em causa os discursos da legitimação da atividade. A "problemática de sentido" reclama uma interrogação sobre a necessidade de distinguir entre avaliação e controlo, entra a produção de juízos e a procura de significados, entre um trabalho de "gestão". (Machado, 2007, p. 61)

Para uma leitura mais facilitada e integrada dos modelos de Bonniol e Vial, apresentamos um quadro síntese elaborado por Machado:

Quadro 11 – Síntese dos modelos de avaliação a partir de Bonniol e Vial (Machado, 2007, p. 62)

Modelos de avaliação	Conceção da avaliação	Papel do avaliador	Papel do avaliado	Lógica de participação
Modelo de "medição"	Avaliar é medir	O avaliador é um "perito" que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis.	O avaliado é um "objeto" separado do avaliador, suscetível de ser medido e controlado.	Heteronomia e assimetria na relação avaliador-avaliado, segundo uma lógica de minimização da participação e maximização do controlo.
Modelo de "gestão"	Avaliar é gerir	O avaliador é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria funcionamento do processo de avaliação.	O avaliado é um elemento que participa no processo numa lógica de autocontrolo.	Autonomia dialógica e relação tendencialmente assimétrica entre avaliador-avaliado, segundo uma lógica de participação que fomente o autocontrolo.
Modelo de "problemática de sentido	Avaliar é interpretar	O avaliador é um elemento que contribui para a "problematização dos sentidos" e para fazer do formando um avaliador.	O avaliado é o sujeito da avaliação, na medida em que se torna um avaliador capaz de construir sentidos para a sua própria ação.	Autonomia quase solipsista e transformação do avaliado em avaliador, segundo uma lógica de ausência de controlo e de uma participação maximizada.

3.2.2. O modelo S-BESD "school-based evaluation / supervision / development"

Hammond, Wise e Pease, após terem efetuado uma pesquisa na literatura da especialidade, identificaram quatro condições básicas para a implementação de um processo eficaz de avaliação de desempenho, a saber:

1. All actors in the system have a shared understanding of criteria and processes for teacher evaluation.
2. All actors understand how these criteria and processes relate to the dominant themes of organization – that is, there is a shared sense that they capture the most important aspects of teaching and that the evaluation system is consonant with educational goals and conceptions of teacher work.

3. Teachers perceive that the evaluation procedure enables and motivates them to improve their performance, and principals perceive that the procedure enables them to provide instructional leadership.
4. All actors in the system perceive that the evaluation procedure allows them to strike a balance" between adaptation and adaptability, between stability to handle present demands and flexibility to handle unanticipated demands"– That the procedure achieves a balance between control and autonomy for the various actors in the system. (cit. por Sweeney, 1994, p. 224)

Estas quatro condições sustentam o modelo descrito por Sweeney. O modelo foi concebido, por um lado, para encontrar uma resposta às necessidades dos professores e promover um nível satisfatório de prestação de contas e, por outro, para tratar os professores como profissionais, encontrar respostas adequadas às suas necessidades e reconhecer que têm diferentes níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagens, abordagens de crescimento e desenvolvimento profissionais. Neste modelo, reconhece-se, igualmente, que a modelagem, a autoavaliação, o diálogo, a reflexão e o contexto da ação podem ser considerados elementos críticos e inibidores ao crescimento, ao desenvolvimento e à performatividade. Deste modo, o principal objetivo é promover o verdadeiro crescimento profissional e realçar a cultura do trabalho docente, sendo de destacar que os elementos que sustentam este modelo se firmam nas teorias da supervisão.

Nesta perspetiva, o modelo S-BESD identifica cinco alternativas de crescimento profissional e dez elementos de suporte ao desenvolvimento profissional, conforme se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 12 – Alternativas de crescimento e elementos de suporte ao desenvolvimento profissional, segundo o modelo S-BESD (Adaptado de Sweeney, 1974, p. 227)

Alternativas de crescimento profissional	Elementos de suporte ao DP
i)- parceria clínica; ii) parceria (partnership) colegial; iii) investigação-ação iv)avaliação do desempenho baseado no desenvolvimento (PBDE)[46]; v) assistência e apoio da equipa.	i) professores orientadores; ii) registos de caso; iii) visitas à turma/observações de classe; iv) grupos de apoio colegiais; v) *feedback* eletrónico; vi) episódios; vii) programas de serviço; viii) jornais; ix) mentores; x) grupos de estudo

Estes elementos tentam, em conjunto, encontrar uma resposta às necessidades dos professores, permitindo, assim, reduzir o isolamento, promover a reflexão e melhorar o desempenho docente.

A figura 6 representa a articulação entre as cinco alternativas de crescimento profissional e os dez elementos de suporte ao desenvolvimento profissional.

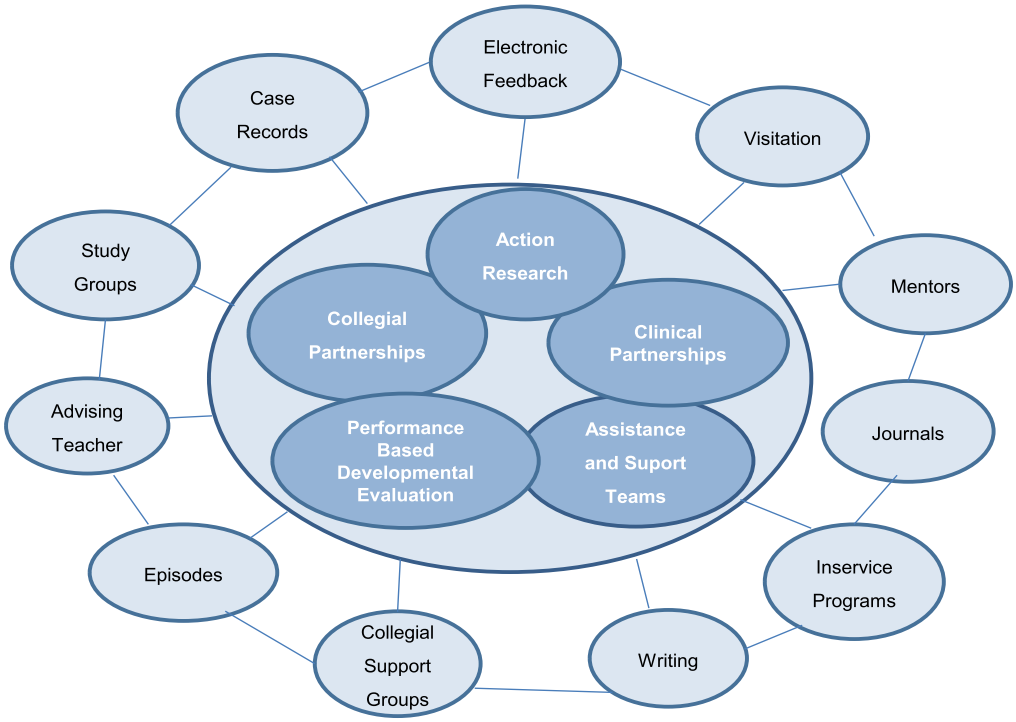

Figura 6 – S-BESD modelo de avaliação (Sweeney, 1994, p. 227)

[46] Performance-based developmental evaluation (sweeney,1994, p.227)

Para orientação do trabalho das escolas, Sweeney definiu quatro linhas de ação:

1- Os professores em início de carreira devem ser motivados para participarem na parceria colegial (Clinical Partnerships) baseada no desenvolvimento (PBDE- Performance-based developmental–evaluation).

2- Caso um supervisor entenda que o professor ainda não está apto profissionalmente, este pode requerer a sua participação no processo de avaliação de desempenho baseado no desenvolvimento (PBDE- Performance-based developmental–evaluation);

3- Professores que formalmente foram avaliados e reconheceram que o seu nível de desenvolvimento profissional era inferior ao definido pela tutela (district standard) devem trabalhar com a equipa de apoio (Assistance and Support Teams);

4- Outros professores, excluindo os que estão em início de carreira e aqueles que foram identificados como tendo problemas de desenvolvimento profissional, podem e devem escolher qualquer uma das cinco alternativas de crescimento/desenvolvimento profissional que correspondam às suas necessidades pessoais e profissionais, como estilos de aprendizagem e necessidades de desenvolvimento.

As alternativas ao desenvolvimento/crescimento profissional, como realça Sweeney (1994), são utilizadas pela maior parte das escolas. Reconhece, no entanto, que estas alternativas não estão devidamente articuladas e/ou auxiliadas/sustentadas (supported) por outras estruturas, como acontece no modelo S- BESD.

Passamos, agora, a apresentar a síntese das alternativas e elementos de suporte ao crescimento/desenvolvimento profissional de acordo com a proposta de Sweeney (1974).

3.2.2.1. Alternativas de desenvolvimento profissional

a) Parceria clínica

A parceria clínica, tendo como base o modelo de supervisão, proporciona aos professores a oportunidade de colaborarem nos planos das aulas e de observarem as aulas de outros colegas. Deste modo, torna-se mais fácil proceder a uma reflexão sobre os métodos e estratégias de ensino utilizadas em contexto de sala de aula. Nesta modalidade, os professores têm a oportunidade de recorrer às atividades que a supervisão clínica proporciona da forma que entenderem, ou seja, a análise dos dados e das práticas de ensino são da responsabilidade de ambos os atores, pois em conjunto analisam e refletem acerca dos dados.

No entanto, o *feedback* das aulas só se verifica caso esse seja requisitado e ambos os atores se sintam confortáveis com a situação. Nesta alternativa, os professores escolhem os seus parceiros clínicos de acordo com os seus interesses, as suas personalidades, o respeito e a confiança. Embora, inicialmente, a supervisão clínica tenha sido pensada para ser utilizada como uma atividade colaborativa para o crescimento e desenvolvimento profissional, em muitas escolas foi utilizada como um instrumento de avaliação.

b) Parceria colegial

Os professores entendem que a parceria colegial fortalece as relações profissionais e é pessoalmente muito compensatória. Assim, ao investirem nas suas relações profissionais, melhoram as práticas de ensino e a ação docente.

Embora os professores, também, recorram às atividades que a supervisão clínica proporciona, esta modalidade dá-lhes a possibilidade de atualizarem os seus conhecimentos profissionais, de discutirem e de implementarem novas abordagens, novos métodos e estratégias de ensino. O trabalho a desenvolver é programado neste sentido: os professores definem um plano onde são definidos os objetivos a alcançar e os contactos a estabelecer com os pares. Também, aqui, os professores escolhem os pares

com quem pretendem desenvolver esse plano de trabalho. No caso de haver observação de aulas, o *feedback* é opcional.

c) Investigação-ação

Apesar de a investigação-ação centrar a sua atenção sobre os problemas da escola, os professores podem recorrer a este método para melhorar as práticas pedagógicas. Não existe um modelo definido para a investigação-ação, mas, em todo o caso, este método implica:

(1) identificação da problemática a trabalhar;

(2) recolha dos dados;

(3) análise e reflexão sobre os dados;

(4) proposta de novas estratégias;

(5) implementação;

(6) a recolha dos dados e a sua análise determinam a eficiência da abordagem, questionando o seu sucesso e a forma desta ser ainda mais eficiente;

(7) avaliação e regulação.

Através da investigação-ação, os professores aprendem a resolver os seus próprios problemas e melhoram os seus conhecimentos teóricos e técnicos.

d) Avaliação do desempenho baseado no desenvolvimento (Performance-based developmental evaluation- PBDE).

O PBDE é um processo que foi concebido para melhorar o desempenho profissional, sendo utilizado para a avaliação de desempenho dos professores. Este processo respeita as seguintes fases:

(1) identificar os objetivos de desempenho;

(2) reunir a documentação necessária que ateste o desempenho do professor;

(3) reunir para discutir o desempenho do professor (*coaching*);

(4) desenvolver planos de DP para melhorar o desempenho;

(5) fazer opções pessoais baseadas no desempenho profissional.

O PBDE destina-se essencialmente aos professores que ainda não atingiram os objetivos ao nível do desempenho profissional, definidos pela tutela[47].

e) Assistência e apoio da equipa

Esta modalidade é aconselhada para todos os docentes que já enfrentaram problemas ao nível do seu desempenho profissional. A estes professores é dada a oportunidade de trabalharem com uma equipa (constituída por 2 a 4 elementos), a qual tem como objetivo apoiar e ajudar os professores no seu desempenho.

O processo inicia-se da seguinte forma:

Um membro da equipa identifica as necessidades do professor. Depois de identificadas as necessidades, são selecionados os membros[48] que fazem parte da equipa e que vão trabalhar com o docente. No entanto, e só se o professor tiver sido submetido a um programa de PBDE, os membros da equipa reúnem com o supervisor para se inteirarem da situação do professor. Mais tarde, reúnem com este para definirem um plano de desenvolvimento (PD) e para determinar o papel que cada membro da equipa irá desempenhar nesse processo. O objetivo da equipa não é avaliar o docente, embora possam elaborar um relatório onde fiquem evidenciados os progressos do professor e as sugestões da equipa. Os membros da equipa reúnem sempre que necessário; com o professor, reúnem apenas uma vez por mês.

3.2.2.2. Elementos de suporte ao desenvolvimento profissional

a) Professores orientadores

Estes professores são especialistas altamente qualificados que têm excelentes relações profissionais com os restantes membros da comunidade escolar. Ajudam os professores a rever as suas técnicas, estratégias, métodos

[47] District standard.
[48] Os membros são selecionados de acordo com a sua experiência e os seus conhecimentos.

de ensino, a desenvolver e a definir o currículo e a concretizar programas de investigação-ação ou projetos de desempenho profissional. O seu trabalho tem como linhas de orientação o "*Continuing to learn*" do National Staff Developmental Council (1987).

b) Registos de caso

Os registos de caso são descrições de situações problemáticas resolvidas ou não. Essas situações são discutidas com outros professores (*partnership*) ou discutidas em pequenos grupos, no âmbito dos quais é questionada a natureza do problema, as ações tomadas, as conclusões e os resultados obtidos.

c) Observação de aulas

Quanto à observação de aulas, o supervisor desenvolve uma estrutura que faz com que aos professores se voluntariem para observarem as aulas de outros colegas. Estas observações, por parte dos colegas, em sala de aula, proporciona uma reflexão sobre as práticas de ensino. Neste caso, o *debriefing* só acontece caso o professor o solicite.

d) Grupos de apoio colegiais

Os grupos colegiais dão a oportunidade aos professores de reunirem com os seus pares num clima de confiança, respeito e apoio. Os grupos organizam-se de acordo com as suas necessidades pessoais e profissionais. No grupo, os professores expõem os seus problemas e necessidades profissionais. Este tipo de trabalho em conjunto proporciona aos docentes o apoio, a partilha e a troca de experiências e saberes. Normalmente, esses grupos reúnem regularmente e são constituídos, normalmente, por oito ou dez elementos.

e) Feedback eletrónico

Os professores são aconselhados a utilizar os meios audiovisuais (gravadores e vídeos) aos quais têm acesso para recolher a informação pedagógica. O recurso a este método permitir-lhes-á, a qualquer momento, ter acesso à informação, avaliar e refletir sobre determinados atributos, tais como a entoação, a velocidade do discurso, o tom de voz, o tipo de perguntas que foram colocadas e as respostas que foram dadas às questões que surgiram ao longo da realização das atividades.

Neste caso, o vídeo é considerado um método mais completo e eficaz, pois, permite gravar os momentos da aula e, assim, ter acesso à informação em qualquer momento. Esses momentos podem ser analisados, quer pelo próprio professor, quer por outros colegas, sempre que considerem necessário. Este trabalho de análise e reflexão, em grupo, permite um maior crescimento pessoal e profissional e o desenvolvimento de culturas colegiais.

f) Episódios

Através do registo dos episódios, o professor comprova as atividades que realizou. Considera Sweeney (1994) que um episódio difere de um incidente crítico, pois este contém mais detalhes e mais pormenores. Os episódios destinam-se aos colegas e permitem, em conjunto, refletir e discutir sobre os métodos e técnicas de ensino que ocorreram nesse contexto.

g) Programa de serviço

É muito importante que os professores relacionem o programa S-BESD com o programa de serviço criado pelo organismo que tutela a avaliação. No decorrer da sessão de esclarecimento sobre o programa de serviço, os professores devem ser informados de que os programas de serviço e os programas ao nível de escola foram concebidos com o propósito de promover o crescimento e o DP.

h) Diários

Os diários promovem a reflexão e vão ao encontro das necessidades pessoais dos indivíduos. Existem vários tipos de jornais, tais como:

a) jornal diário (aqui relatam-se importantes eventos/acontecimentos e publicam-se registos de várias atividades);

b) episódios críticos (neste espaço registam-se os episódios críticos, podendo incluir uma breve descrição do incidente, a descrição de um plano de ação, a discussão de novas ideias, novos conceitos, descrições de métodos e técnicas de aprendizagem…).

i) Mentor

A seleção dos mentores é bastante crítica. Estes têm de ter competências técnicas e interpessoais altamente desenvolvidas. Devem ter a capacidade de pôr em prática a teoria e devem ser suficientemente sensíveis para saber como e quando agir. Os mentores devem estar ao serviço das escolas, logo no início do ano, para ter tempo de organizar o seu trabalho e de reunir com o professor sempre que necessário. É aconselhável que os mentores e os professores participem na parceria clínica, que trabalhem no mesmo local e que lecionem ao mesmo nível de ensino. O mentor terá de dar apoio e assistência clínica ao professor.

j) Grupo de estudo

Joyce, Showers e Johnson (cit. por Sweeney, 1994) relataram que a estrutura de um grupo, por um lado, permite-lhes a discussão e a reflexão das práticas, estratégias e métodos de ensino e, por outro lado, possibilita-lhes a aquisição de novos conhecimentos técnicos e a implementação de estratégias inovadoras, tais como a aprendizagem cooperativa. Os grupos de estudos devem concentrar o seu trabalho na investigação sobre o ensino ou em tópicos específicos do interesse dos professores.

Em jeito de síntese, o autor conclui que o modelo de avaliação S-BESD proporciona aos professores e supervisores cinco alternativas que promovem a

autoavaliação e a reflexão, ao mesmo tempo que reúne a informação necessária e adequada a uma prestação de contas. As cinco alternativas, conjuntamente com os dez elementos que as sustentam, tornam-se o veículo necessário ao desenvolvimento de uma cultura de escola. Este novo paradigma, além de possibilitar uma nova reestruturação e transformação da escola, introduz um novo conceito de supervisão. O modelo S-BESD torna os professores mais fortes profissionalmente, mais eficazes, evita o isolamento profissional, promove a regulação da atividade docente, a reflexão, a colaboração, a autonomia, o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem e preparara os professores para enfrentarem novos desafios.

3.2.3. Os modelos externalistas e internalistas

Machado (2009, pp. 52-57), organizou os vários modelos de ADD com base na identificação de duas tipologias:

a) Os modelos internalistas

(Baseiam-se num dispositivo de avaliação emergente e imanente ao contexto de desempenho, tendo, dentro de determinados limites, um carácter instituinte.)

Segundo o autor, estes modelos assentam num princípio de "internalidade":

- política (principal forma de legitimação do processo);
- epistemológica (assumindo as críticas pós-modernas do cientismo positivista, produzindo conhecimento de natureza ideográfica e qualitativa);
- avaliativa (radica em modelos de inspiração hermenêutica e/ou cognitivista, nos quais a necessidade de produção de "sentidos" surge como principal objetivo, fomentando a interreflexividade e a autorreflexividade, como dispositivos de autoavaliação).

Neste tipo de modelos, os avaliadores são internos; os referenciais de avaliação são particularizados e decorrem de processos negociais internos e apresentam um elevado grau de discriminação contextual; por fim, os métodos e os instrumentos são diversos, valorizam os processos e seguem uma lógica reguladora.

- **Vantagens dos modelos internalistas**

Estes modelos assumem um carácter contextual, pois apresentam fortes potencialidades de promoção da participação e da negociação. Possuem, por um lado, mais legitimidade profissional porque adotam processos de regulação intraprofissionais e acentuam a função reguladora e autorreguladora da avaliação dos docentes. Por outro lado, apresentam maior capacidade de resposta às atuais exigências de equidade, permitindo tratar de forma diferente o que é diferente.

- **Desvantagens dos modelos internalistas**

Os modelos internalistas, além de terem a capacidade de facilmente gerar entropia e, até, bloqueios no processo decisional, apresentam grandes dificuldades por serem utilizados como instrumentos de "gestão das carreiras" com base em critérios meritocráticos e de "seleção dos melhores". Dado o seu carácter imanente e instituinte, suscitam uma complexidade de procedimentos e correm o risco de não apresentar quaisquer "produtos", tornando a avaliação um fim em si mesmo. Finalmente, apresentam uma fraca legitimidade burocrática, pondo em causa a eficácia e a eficiência dos processos, exibindo, ao mesmo tempo, uma legitimação do particularismo.

b) Os modelos externalistas

Segundo a lógica do mesmo autor, estes modelos centram-se num paradigma objetivista e são, ao nível político, o garante do controlo da administração e, ao nível epistemológico, representam a condição de uma tecnicidade objetiva e neutra, transformando os próprios avaliados em "objetos"

da avaliação. Quanto à dimensão avaliativa, sustentam um carácter "técnico" quer dos avaliadores, quer dos instrumentos e referenciais utilizados. Os métodos e os instrumentos são uniformes e seguem uma lógica sumativa, assumindo os pressupostos do determinismo social. Os referenciais de avaliação são universais e não decorrem de nenhum processo negocial. Nestes modelos, os avaliadores são externos à instituição.

- **Vantagens dos modelos externalistas**

Desenvolvem-se segundo lógicas mecanicistas e tecnocráticas, garantindo a eficácia do processo. Encerram em si um dispositivo que, *a priori,* legitima a avaliação e a forma como se organiza o processo possibilita uma justiça mais "igualitária" dos sujeitos envolvidos na avaliação.

- **Desvantagens dos modelos externalistas**

Uma vez que estes modelos se desenvolvem a partir do exterior da ação educativa, revelam pouca sensibilidade aos contextos e ao "local", o que, na opinião de Machado (2009), poderá descontextualizar o processo e torná-lo inoperacional e ineficaz. Também apresentam uma fraca legitimidade profissional, consubstanciando uma "regulação burocrática", opondo-se às lógicas de autorregulação profissional. Além do mais, ostentam uma débil capacidade de indução reguladora das práticas e dos desempenhos profissionais, na medida em que revelam sérias dificuldades em produzir informação clínica.

3.3. Perspetivas da investigação sobre a ADD: o caso português

Em Portugal, tal como nos restantes países da Europa, a avaliação de desempenho dos professores (ADD) tem sido o centro das atenções dos responsáveis políticos pela educação e tem despoletado o interesse dos investigadores nacionais e internacionais. A investigação desenvolvida em

terreno internacional tem-nos mostrado, como nos lembra Alves, Costa e Machado (2011, p. 667), a importância da ADD na melhoria da qualidade da educação (De Ketele, 1999, 2010; Laderriére, 2008; Nolan & Hoover, 2007; Paquay, 2004 e Stronge & Tucker, 2003) e no desenvolvimento profissional dos professores (Day, 1999, 2001, 2003; Paquay, 2004; Tucker & Stronge, 2005, 2010; Nolan & Hoover, 2007).

À semelhança de outros países, os investigadores portugueses (Alves & Machado, 2008; Afonso, 2009; Fernandes, 2008; Flores, 2010; Formosinho 2010, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Sanches, 2008 e Serpa, 2010) não ficaram indiferentes a esta problemática e, assim, foram publicados vários livros e artigos em revistas relacionados com o tema em questão.

De facto, a ADD trouxe consigo alterações profundas, quer para as escolas, quer para os professores. Este novo regime de avaliação veio questionar as práticas e métodos dos professores, bem como a cultura de avaliação que imperava nas escolas até ao momento da implementação deste novo modelo da ADD. Este conjunto de alterações legais, consubstanciadas nos normativos já enunciados no corpo deste trabalho de investigação, foram acompanhadas de muita insatisfação, desânimo, revolta e manifestações públicas por parte dos professores.

O novo regime de avaliação pretendia, por um lado, a melhoria e eficácia da ação docente e, por outro lado, premiar os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho, permitindo-lhes progredir mais rapidamente na carreira. Este cenário “fez emergir a figura do professor “performativo”, “competente” e “eficaz”, em relação ao qual a ADD assume um papel instrumental para o exame minucioso, para a vigilância e para o controlo profissional” (Alves & Machado, 2008).

Deste modo, e devido à complexidade, exigência e implementação do processo da ADD nas escolas portuguesas, os investigadores têm-se preocupado com esta questão, adotando-a como objeto de análise para trabalhos de investigação de mestrados e doutoramentos.

3.3.1. Investigações realizadas entre 2008-2010

É neste contexto e preocupados com esta questão que Alves *et al.* (2011), no âmbito do projeto ADDin[49], procedem ao mapeamento dos trabalhos académicos sobre a ADD realizados em Portugal no período entre 2008 e 2010, considerando como "linha temporal" 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. O objetivo deste trabalho consistiu em realizar uma pesquisa nos repositórios das universidades portuguesas, públicas e privadas, no sentido de inventariar os estudos académicos realizados sobre a ADD nesse período.

Dessa pesquisa resultaram catorze investigações, (mestrados) distribuídas pelas Universidades de Coimbra (4), de Lisboa (4), de Braga (3), do Porto (2) e de Aveiro (1), conforme se pode verificar no gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico 1 – Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2008-2010) (Alves *et al*. 2011, p. 669)

O quadro 13 identifica as investigações inventariadas pelos autores, no período já referido.

[49] Estudo realizado no âmbito do Projeto de investigação, ***Projeto ADDin*** - "*Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação* ", sediado no Departamento da Educação da Universidade de Aveiro.

Quadro 13 – Trabalhos científicos realizados no âmbito de mestrados (2008-2010)

Instituições de Ensino Superior	Trabalhos científicos realizados no âmbito de Mestrados
Universidade de Aveiro	• MESSIAS, J. S. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Educação e Psicologia)	• SOARES, M. A. (2010). *Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos*. Porto: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.
Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)	• MARTINS, M. A. (2009). *Porque os professores também sentem!.* Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. • MOTA, V. A. (2009). *O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos.* Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. • NEVES, E. F. (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente contributos para o desenvolvimento profissional*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. • TARRINHA, A. J. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente.* Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Instituto de Educação)	• 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.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. • CAEIRO, R. M. (2010). *Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. • CHAGAS, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação – um estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto da Educação. • COUTO, L. F. (2010). *Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspetiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
Universidade do Minho (Instituto da Educação)	• RIBEIRO, C. M. (2008). *A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre conceções e práticas*. Braga: Universidade do Minho. • FIGUEIREDO, L.M. (2009). *A avaliação de desempenho docente – Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial*. Braga: Universidade do Minho. • TEIXEIRA, A. E. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais: Da prescrição às práticas*. Minho: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
Universidade do Porto (Faculdade de Desporto)	• BORGES, N. N. (2009). *Avaliação de desempenho docente: A perspetiva de professores de educação física.* Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Da análise efetuada às 14 investigações, ressalta o seguinte:

- metodologias diversas (quantitativa, qualitativa), com predominância para a qualitativa;
- amostras diferentes de professores, com exceção para uma investigação que incluiu uma amostra de alunos. O tamanho das amostras variou entre 4 e 527 professores participantes;
- os instrumentos predominantes foram a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário.

Estas investigações, como referem os mesmos autores, centram-se essencialmente no ensino básico, havendo alguns trabalhos direcionados para o secundário e o pré-escolar.

A partir do *corpus* e dos títulos de referência das investigações, verifica-se que a ADD foi equacionada a partir de um conjunto diversificado de problemáticas e dimensões, a saber:

> (1) a avaliação estrutural e processual: lógica (s) do processo de avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação;
> (2) a avaliação enquanto fator de desenvolvimento profissional;
> (3) a avaliação subordinada a uma ótica de supervisão e formação. (Alves *et al*., 2011, p.669)

Após esta abordagem, os investigadores concentraram o seu estudo na elaboração de um referencial de análise, tendo como linha orientadora os quatro eixos definidos para o projeto ADDin[50], nomeadamente:

> (1) Relação entre a ADD e o desenvolvimento profissional;
> (2) Processos de supervisão em contexto da ADD;
> (3) Práticas de regulação em contexto da ADD;
> (4) Autonomia versus heteronomia na construção/operacionalização da ADD. (Alves *et al*., 2011, p. 670)

[50] *Projeto ADDin - "Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação",* sediado no Departamento da Educação da Universidade de Aveiro (Alves *et al.* 2012).

Os autores, após um estudo minucioso, enquadraram as conclusões das catorze investigações, de acordo com os quatro eixos definidos para o projeto ADDin. Assim, as principais conclusões são as seguintes:

Os vários estudos concluíram que a ADD foi um processo complexo, burocrático, conflituoso, tendo despoletado uma maré de tensões, dúvidas, ansiedade, incertezas e uma certa competitividade entre pares, encontrando-se o processo mais orientado para o controlo do trabalho docente, responsabilização e/ou a prestação de contas, do que para o desenvolvimento profissional.

Moreira (2008) vai mais longe ao inferir que a ADD serve apenas para o controlo das estatísticas escolares, a qual se observa através da melhoria dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar face à média europeia e da OCDE.

De uma maneira geral, os professores inquiridos, nestes estudos, percecionaram o processo da ADD como sendo um entrave ao DP, constituindo-se como um elemento desmotivador da profissão docente.

No que concerne a avaliação pelos pares, os vários estudos referiram um ambiente de instabilidade e de contestação geral. Ao ser realizada pelos pares, a avaliação carreia problemas de fiabilidade e de comprometimento das relações espontâneas naturais entre os pares, gerando um clima relacional perturbador. Além do mais, os professores reiteradamente não reconhecem legitimidade aos avaliadores. Contudo, reforçam a ideia de que devem ser encontrados mecanismos legais que permitam ao avaliador ter uma papel de destaque na ADD, dando relevo ao processo supervisivo em função das suas finalidades (apoiar e regular), do seu foco (prática apoiada por supervisores), das suas estratégias (observação e reflexão) e do *feedback.*

Os participantes nos vários estudos referenciaram que a ADD deverá ser um processo consensual, democrático, transparente e credível, com efeitos no desenvolvimento profissional, nas aprendizagens dos alunos e na construção de uma cultura de avaliação.

Salientam, também, a necessidade do Governo investir na formação dos professores, em geral, e na formação dos avaliadores em particular. Além desta medida, reforçam a necessidade urgente de se incrementar uma cultura

de avaliação nas escolas, mediante a qual o professor possa perspetivar melhorias no seu desempenho profissional.

Destes estudos, ressalta a ideia de que os professores pretendem uma avaliação de desempenho que sirva os propósitos do ensino e da escola pública, um processo que potencie, motive e melhore a ação docente, bem como o seu desenvolvimento profissional, a aquisição de saberes e competências, melhorando, consequentemente, o ensino em geral e a aprendizagem dos alunos em particular. Os professores pretendem, sobretudo, que a ADD seja um processo simples, equitativo, justo, claro, transparente, do qual resultem efeitos imediatos no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.3.2. Investigações realizadas entre 2011-2013

À semelhança do estudo realizado por Alves *et al.* (2011) desenvolvemos uma pesquisa idêntica no que concerne a trabalhos de investigação, ao nível de mestrados e doutoramentos, nas universidades portuguesas, públicas e privadas, relativamente à problemática da ADD.

O quadro 14 sistematiza a pesquisa dos trabalhos científicos realizados, em Portugal, no âmbito dos mestrados, no período que medeia entre 2011 e 2013, e o quadro 15 sistematiza os trabalhos científicos realizados, no mesmo período, no âmbito dos doutoramentos.

Da pesquisa realizada inventariaram-se 23 trabalhos científicos (19 teses de mestrados e 3 teses de doutoramento). As de mestrado distribuem-se pelas Universidades do Minho (4), de Lisboa (2), de Aveiro (1), Coimbra (1), da Beira (1), Católica (4), Portucalense (2), pelas Escolas Superiores de Educação de Leiria (1) e de Lisboa (2) e pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto (1).

Quadro 14 – Trabalhos científicos realizados no âmbito dos mestrados (2011-2013)

Instituição de ensino superior	Trabalhos científicos realizados, no âmbito dos mestrados (2011-2013)
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	RIBEIRO, F.M. (2011). *Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino.* Porto. Universidade Portucalense SILVA, F.L.V. (2012) *Equidade e objetividade na avaliação do desempenho docente: a construção dos instrumentos de registo*. Porto. Universidade Portucalense
Universidade do Minho (Instituto da Educação)	ARAÚJO, P. C. A. (2011). *Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores.* Braga. Universidade do Minho RODRIGUES, M. C. S.M. (2011). *Avaliação de desempenho dos professores: contributos para mudanças e desafios*. Braga. Universidade do Minho. OLIVEIRA, M. E. S. (2012). *O caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. Braga. Universidade do Minho. BORGES, A. E. S. T. (2012). *Perspetivas de avaliação de desempenho docente. Um estudo com professores em Cabo Verde*. Universidade do Minho. Braga
Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação)	FILIPE, J. M. (2011). *O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática*. Leiria. Escola Superior de Educação.
Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto	CARNEIRO, M. J. T. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola*. Porto. Instituto Superior de Educação e Trabalho.
Universidade de Lisboa (Instituto da Educação)	SIMÕES, A. R. C. (2011). *Análise de necessidades de formação dos professores avaliadores.* Lisboa. Universidade de Lisboa. GARCIA, M. M. R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: As lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. Lisboa. Universidade de Lisboa
Instituto Politécnico de Lisboa (Escola superior de educação de lisboa)	MACHADO, M. C. C. (2012)**.** *Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional.* Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. GOMES, A. M. O. (2012). *O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Escola Superior de Educação.
Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	COELHO, A. C. A. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: a realidade no 1.º Ciclo*. Coimbra. Universidade de Coimbra.
Universidade de Aveiro	GRAÇA, R. M. (2011). *Sistema para avaliação de professores do secundário em Cabo Verde* . Aveiro. Universidade de Aveiro.
Universidade da Beira Interior (Departamento de Economia e Gestão)	FERREIRA, A. J. M. (2012). *A interação avaliador e avaliado e o processo de avaliação de desempenho docente.* Covilhã. Universidade da Beira Interior.
Universidade Católica Portuguesa[51] (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)	MARQUES, R. M. F. (2011). *Perceções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: supervisão e colaboração na cultura docente*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa GARCIA, C. M. L. (2013). *Entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional docente: o lugar da supervisão. Estudo numa escola secundária*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa GUEDES, M. P. S. (2012). *Avaliação de Desempenho Docente – O Futuro começa ontem.* Lisboa. Universidade Católica Portuguesa DUARTE, F. F. S. (2011). *Perceções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente – supervisão e colaboração na cultura docente*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa

[51] Os trabalhos científicos realizados na Universidade Católica Portuguesa e na Universidade da Beira não estavam disponíveis em documento eletrónico, apenas em papel na própria instituição. Tivemos, no entanto, acesso à lista de trabalhos científicos (mestrados) apresentados nestas Universidades.

No que concerne os trabalhos científicos realizados ao nível do doutoramento, verificamos, pelo apresentado no seguinte quadro, que estes se distribuem pelas Universidades do Minho (2) e Universidade de Aveiro (1).

Quadro 15 – Trabalhos científicos realizados, no âmbito dos doutoramentos

Instituição de ensino superior	Trabalhos científicos realizados, no âmbito de doutoramentos (2011-2012)
Universidade do Minho (Instituto da Educação)	AGUIAR, J. L. (2011). *O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores*. Braga. Universidade do Minho. RAMALHO, H. M. P. (2012) *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica português*. Braga. Universidade do Minho.
Universidade de Aveiro	CARDOSO, A. C. S. A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional.* Aveiro. Universidade de Aveiro.

Após a sua inventariação, tentámos perceber a distribuição desses trabalhos científicos ao longo do período em análise (2011-2013), conforme se mostra no gráfico 3, evidenciando um crescente número de trabalhos científicos relacionados com a ADD. É evidente o interesse e a preocupação manifestada por esta problemática. Se compararmos os dados deste gráfico, com os do estudo (gráfico 2) realizado por Alves *et al* (2012), mais veemente se torna esta afirmação.

Gráfico 2 – Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2008-2010) Alves *et al.* (2012).

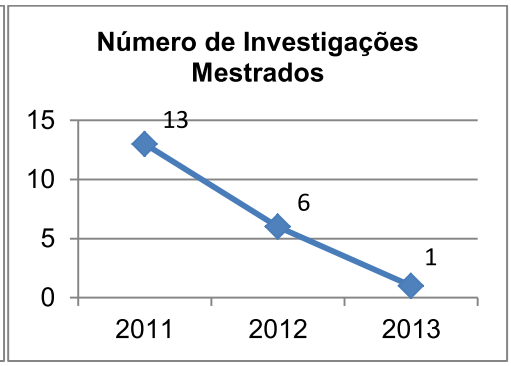

Gráfico 3 – Distribuição das dissertações de mestrado sobre a ADD (2011-2013).

À semelhança da análise feita pelos autores supracitados, procedemos a um estudo mais aprofundado apenas a 19 trabalhos científicos, uma vez que

não tivemos acesso às restantes[52]. Assim, identificámos várias categorias de análise, tais como: o autor e o ano, a temática, os focos da análise, a metodologia, o número de participantes e os instrumentos utilizados nos referidos estudos (quadros 16a,16b e 17).

Quadro 16a) – Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado (2011-2013)

Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado					
Autor	**Temática**	**Nível de análise**	**Metodologia**	**Participantes**	**Instrumentos**
BORGES 2012	Perspetivas de ADD	Analisar as relações estabelecidas entre a ADD e as práticas pedagógicas dos professores	Qualitativa	Estudo de caso 8 Professores (4 do Ens. Bás. E 4 do Ens. Sec.)	Entrevista semiestrutura da
GOMES 2012	A supervisão e a ADD	Conhecer o papel da supervisão no processo de Avaliação de Desempenho e o seu contributo para o DP	Qualitativa	Estudo de caso (8 professores, dos quais 4 avaliados e 4 avaliadores, do 3º ciclo e ens. Sec.	Entrevista semiestrutura da
OLIVEIRA 2012	A ADD e as línguas estrangeiras	Analisar os modelos da ADD vigentes entre os anos 2007 e 2011 e o seu impacto junto dos professores de línguas estrangeiras	Qualitativa	Estudo de caso 10 professores de uma escola do grande Porto (5avaliadores e 5 avaliados	Inquérito por entrevista
MACHADO 2012	A supervisão e a ADD e os seus efeitos no DP	Conhecer a conceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo de supervisão interpares na ADD e os seus efeitos no DP	Qualitativa	Estudo de caso (escola pertencendo à área metropolitana de Lisboa) 3 professores avaliadores e 3 professores avaliados	Entrevista semiestrutura da
SILVA 2012	A ADD e os instrumentos de registo	Analisar a conceção dos professores sobre os instrumentos de registo	Qualitativa	3 elementos das direções dos AE, 3 coordenadores de departamento, 3 relatores e 3 avaliados	Entrevista semiestrutura da
ARAÚJO 2011	A ADD e os professores avaliadores	Conhecer as perceções dos professores avaliadores sobre o modelo da ADD	Quantitativa	174 professores avaliadores da região norte	Inquérito por questionário
CARNEIRO 2011	ADD e clima de escola	Compreender as possíveis correlações entre a forma como os professores sentem a ADD e o clima das suas escolas.	Quantitativa	731 professores da grande área do Porto, de todos os níveis de ensino	Inquérito por questionário
COELHO 2011	A ADD e a supervisão	Analisar os pontos fortes e fracos da ADD	Qualitativa	Estudo de caso 8 professores (3 avaliadores e 3 avaliados, a diretora do agrupamento e o coordenador do departamento (1º ciclo).	Entrevista semiestrutura da

[52] Das 23 investigações realizadas no âmbito da ADD, apenas tivemos acesso a 19, pois as restantes 6 só estavam disponíveis em suporte de papel e na própria instituição (Universidade Católica Portuguesa de Lisboa).

Quadro 16b) – Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado (2011-2013)

Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Mestrado (cont.)					
Autor	**Temática**	**Nível de análise**	**Metodologia**	**Participantes**	**Instrumentos**
FILIPE 2011	Supervisão e ADD	Compreender as práticas do relator enquanto supervisor na ADD	Qualitativa	Estudo de caso. 3 professores relatores e 3 avaliados professorem do pré-escolar e 1º ciclo	Entrevista semiestruturada
GARCIA 2011	A ADD e as lógicas profissionais	analisar e interpretar os argumentos diferenciais consubstanciados no discurso profissional dos professores, expresso no espaço virtual da blogosfera	Qualitativa	Análise de 313 textos de professores, publicados na blogosfera	Análise documental
GRAÇA 2011	A ADD em Cabo Verde	Analisar o modelo da ADD em Cabo Verde	Quantitativa	209 professores de 9 escolas da ilha de Santiago (Cabo Verde)	Inquérito por questionário Inquérito por entrevista.
RODRIGUES 2011	A ADD, mudanças e desafios.	Identificar e caracterizar as práticas da ADD em curso	Quantitativa e qualitativa	81 Professores inquiridos Entrevistados 4 professores coordenadores e 4 elementos do órgão de gestão	Inquérito por questionário e entrevista semiestruturada
RIBEIRO 2011	Supervisão entre pares	Compreender de que forma a supervisão entre pares pode contribuir para a melhoria das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos	Qualitativa e quantitativa	1 professor avaliador e 1 professor avaliado do 3º ciclo	Inquérito por questionário aplicado aos alunos de uma turma, de 9º ano. Entrevista Análise documental
SIMÕES 2011	Necessidade de formação dos professores avaliadores	Identificar as necessidades de formação dos docentes avaliadores das escolas dos diferentes níveis do ensino básico e secundário	Quantitativa	Estudo de caso 53 professores avaliadores inquiridos pertencendo a 6 agrupamentos de escolas da área metropolitana de Lisboa)	Inquérito por questionário Análise documental

Quadro 17 – Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação do doutoramento (2011-2013)

Metodologia e níveis de análise dos trabalhos de investigação de Doutoramento					
Autor/Ano	**Temática**	**Nível de análise**	**Metodologia**	**Participantes**	**Instrumentos**
CARDOSO 2012	A ADD e o professor titular	Avaliação pelos pares	De natureza quantitativa e qualitativa	Estudo de caso 11 professores entrevistados, com funções distintas (diretor, coordenador, avaliadores e avaliados) 130 professores para aplicação do questionário (num agrupamento de escolas)	Inquérito por questionário Entrevista semiestruturada
RAMALHO 2012	Narrativas e racionalidades da ADD (Escola e professores)	Análise dos sentidos e significados da ADD	De natureza quantitativa e qualitativa	Estudo de caso 156 professores e educadores de um agrupamento de escolas (questionário) e 10 professores (diretor, coordenador, avaliadores e avaliados) para as entrevistas	Entrevista semiestruturada, análise documental, observação e Inquérito por questionário
AGUIAR 2011	A ADD	Tensões e desafios na escola e nos professores	Qualitativa	18 professores (2 diretores, 6 coordenadores, 4 professores titulares e 6 professores avaliados) de uma EB2/3 do distrito do Porto	Entrevista semiestruturada Análise documental

Pela leitura dos quadros 16a, 16b e 17, observamos que as opções metodológicas são variadas e se conjugam de diferente forma. Contudo, percebemos que as de natureza qualitativa assumem mais expressão no *design* destes trabalhos científicos. Esta escolha compreende-se, pois, "estas metodologias permitem recolher, de forma mais aprofundada, determinadas questões sobre a ADD, contribuindo para uma melhor compreensão das representações dos professores" (Alves et al., 2012, p. 670).

Curiosamente, se compararmos o gráfico das metodologias utilizadas no estudo de Alves *et al.* (2012) referente ao período de 2008-2010 com o gráfico das metodologias alusivo aos trabalhos agora em análise, constatamos que, em ambos, a metodologia qualitativa assume maior expressão do que as restantes.

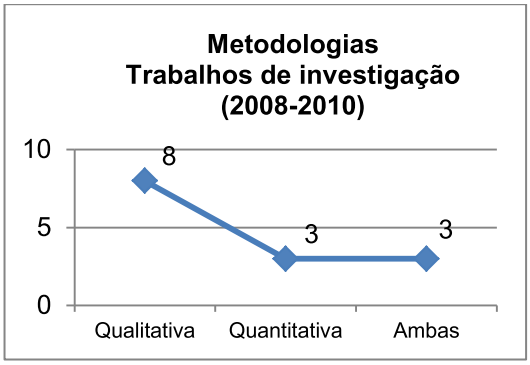

Gráfico 4 – Distribuição das metodologias utilizadas -2008-2010 (Alves *et al.*, 2012, p.7)

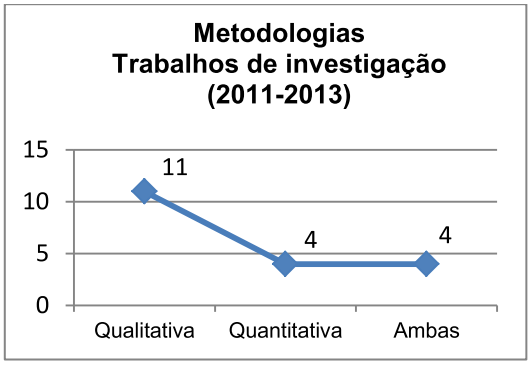

Gráfico 5 – Distribuição das metodologias utilizadas -2011-2013

Relativamente aos instrumentos, os mais utilizados foram o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, tomando maior expressão a entrevista semiestruturada, conforme se pode ler no gráfico seguinte. Neste campo, destaca-se Ramalho (2012) pela multiplicidade de instrumentos utilizados no seu estudo, recorrendo ao inquérito por questionário, ao inquérito por entrevista, à análise documental e ainda à análise observacional, o que segundo o próprio autor, permitiu observar e analisar comportamentos e atitudes dos vários participantes face ao processo da ADD. Há, ainda, investigadores que concentraram o seu estudo, apenas, na análise documental, como por exemplo Garcia (2011).

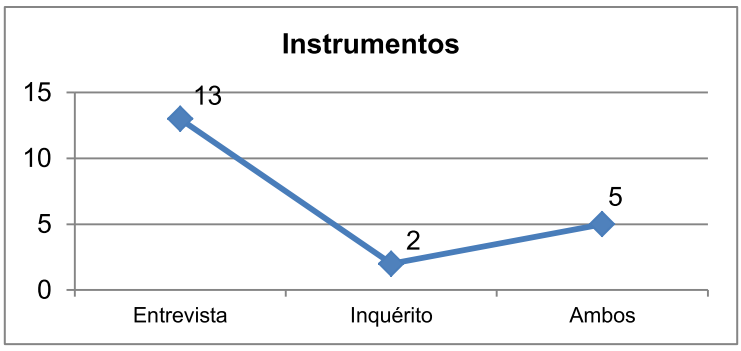

Gráfico 6 – Distribuição dos instrumentos utilizados

As diferentes investigações em análise utilizaram amostras variadas de professores. Destaque-se o estudo de Ribeiro (2011b), no qual participaram dois professores e uma turma de alunos de 9º ano. O tamanho das amostras é

bastante variável, situando-se entre 6 (Machado, 2012) a 730 professores participantes (Carneiro, 2011).

Quanto aos focos da análise destes trabalhos de investigação, verificou-se que foi diversificado, concentrando-se nos vários níveis de ensino. Assim, (Borges, 2012; Gomes, 2012; Oliveira, 2012; Silva, 2012; Graça, 2011; Rodrigues, 2011; Ribeiro, 2011; Cardoso, 2012, Ramalho, 2012;) centraram-se no ensino básico e secundário. Por seu turno, Filipe (2011) foca-se no 1º ciclo e pré-escolar, enquanto Machado (2012) e Coelho (2011) dirigem a sua ação para o 1º ciclo. Por fim, Garcia (2011) focaliza a sua análise em 313 professores dos diferentes níveis de ensino.

Partindo do *corpus* das investigações e das suas denominações, percebemos que a ADD foi estudada e analisada a partir de um conjunto diverso de problemáticas e dimensões. Assim, da pesquisa efetuada, equacionamos três grandes linhas que nortearam estes estudos:

(i) a supervisão e o desenvolvimento profissional;

(ii) conceções, tensões, desafios, práticas e perspetivas da ADD;

(iii)) operacionalização da ADD;

Contudo, tal como no estudo de Alves *et al.* (2012), constata-se que a maioria dos estudos se centra nas "conceções", "perspetivas", "opiniões", juízos" e "necessidades" dos professores. Este eixo de análise permite-nos indagar a forma como os professores experienciaram, pensaram e sentiram (Alves *et al*., 2012) um processo que "de um dia para o outro" invadiu alegadamente, a tranquilidade, a dinâmica e a cultura das escolas.

Das conclusões dos vários estudos, pode-se inferir que os professores, na sua maioria, consideraram o processo de ADD inadequado, conflituoso, burocrático (Aguiar, 2011; Cardoso, 2012; Coelho, 2011; Oliveira, 2012), desadequado à realidade dos professores, criando desigualdades (Coelho, 2011) e promovendo competitividade e as injustiças devido à imposição de quotas (Gomes, 2012). No entanto, constata-se que as várias controvérsias advieram, sobretudo, da forma como o modelo da ADD foi implementado: os docentes não compreenderam que fossem legisladas e implementadas ações tão consequentes sem que houvesse uma consulta à "classe".

Porém, o facto de o processo ter assumido um carácter obrigatório suscitou mal-estar entre a classe docente, sobretudo porque a sua avaliação

passava uma intervenção de pares avaliadores sem qualquer formação especializada (Gomes, 2012), o que originou uma clara falta de reconhecimento de autoridade e competência (Aguiar, 2011; Cardoso, 2012; Oliveira, 2011).

Araújo reforça esta ideia ao inferir que

> para uma avaliação de professores válida, é essencial um clima construtivo e de confiança de modo a que a melhoria do desempenho profissional possa contribuir fortemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a consecução dos objetivos da própria escola. (2011, p. 69)

Congruentemente, os professores participantes no estudo reconhecem que, embora burocrática e polémica, a ADD "suscitou uma postura reflexiva mais regular, uma autoavaliação mais profunda e a deteção efetiva de pontos de melhoria, independentemente dos anos de experiência" (Araújo, 2011, p. 69).

No que à avaliação interpares diz respeito, Garcia (2011) concluiu que assumiu objetivos de classificação e seleção, sendo encarada pelos professores como perturbadora das relações pessoais e fonte de conflitos (Cardoso, 2012) que enfraqueceram o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. Mais: as insuficiências que enformaram o processo de seleção dos professores avaliadores e face à inexistência de formação especializada (Coelho, 2011) terão abalado, também, a sua autoridade para a emissão de juízos de valor, debilitando a sua credibilidade.

A este propósito, Aguiar acrescenta que

> perante a forma como o modelo de avaliação de desempenho é aplicado, a exequibilidade de ser avaliador é vista como geradora de tensão, revelando-se como sendo uma situação obrigatória, ingrata e delicada, não só pelo facto dos próprios professores avaliadores não estarem de acordo com o modelo aplicado, mas também pelo facto de se impor um cargo cujas responsabilidades inerentes são difíceis de assumir. (2011, p. 565).

Por outro lado, a coexistência das vertentes formativa e sumativa no processo da ADD, com os pares a classificarem outros pares, apesar da

hierarquização artificial promovida, apresenta-se de difícil compatibilização. Esta situação fez emergir lógicas de ação que radicam em fenómenos de artificialismo e estratégias defensivas, que podem ter impedido a realização plena do DP, enquanto finalidade essencial da avaliação. Além do mais, as situações de conflitualidade que surgiram não propiciaram a criação de comunidades de aprendizagem, tendo, pelo contrário potenciado a competitividade entre os docentes (Coelho, 2011).

Neste contexto, Gomes (2012) afirma que parece existir, por parte dos relatores, uma dificuldade clara em assumir o seu papel no processo da ADD como avaliadores dos colegas. Parece-nos, no entanto, que tal dificuldade não se relaciona tanto com as técnicas de avaliação, mas antes com as características da cultura docente, a qual não pressupõe o estabelecimento de relações hierárquicas entre os professores. Oliveira (2012) partilha da mesma opinião ao concluir que os professores não reconheceram aos avaliadores competência para desempenharem esse papel, com profissionalismo e imparcialidade. Também Cardoso (2012) admite que os avaliadores constituíram uma das fragilidades deste sistema de avaliação, tendo-se revestido de uma certa artificialidade. Certo é que, se não se reconhece legitimidade aos avaliadores, a avaliação também não terá a credibilidade desejável. Contudo e apesar da difícil aceitação do cargo, os relatores consideraram a ADD relevante, pois permite o *feedback* sobre as aulas observadas, a discussão de métodos de trabalho e a reflexão sobre as práticas (Gomes, 2012).

No estudo realizado por Araújo (2011), os avaliadores reconheceram o valor do *peer feedback* como uma fonte de informação para o seu desenvolvimento profissional e julgam que a autoavaliação contribui para a aquisição das competências de reflexividade, embora gostassem de ver perspetivados os dispositivos de ADD em função de olhares externos e internos. Acrescenta, ainda, que os professores avaliadores gostariam de ver o trabalho docente encarado numa lógica de maior complexidade e multidimensionalidade, incentivando as práticas colaborativas e uma avaliação de carácter mais formativo (p. 68).

Embora o trabalho colaborativo se apresente como um alicerce imprescindível numa relação entre supervisor e supervisionado (Oliveira, 2012),

os vários estudos confirmam que os professores não tiveram uma participação ativa no processo da ADD, não tendo sido fomentadas práticas colaborativas, de regulação e de reflexão.

Do mesmo modo, Ribeiro (2011) é de opinião que o trabalho colaborativo é fundamental, pois contribui para a construção de aprendizagens mais eficazes e, sem dúvida, para saberes mais audazes e edificantes.

Apesar dos vários trabalhos de investigação concluírem, na sua maioria, que a ADD não fomentou práticas, estratégias e métodos de ensino e aprendizagens mais eficazes, com efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional docente, é de destacar o estudo realizado por Filipe (2011), no qual se expressa uma opinião contrária. Com efeito, segundo o estudo levado a cabo por este autor, apesar da dificuldade, complexidade e ambiguidade patenteadas no processo de ADD, o envolvimento dos vários atores neste processo teve contributos positivos para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que permitiu uma maior partilha de experiências e conhecimentos, uma melhoria da prática docente, um incentivo à prática educativa inovadora, um aumento do autoconhecimento e uma melhoria da capacidade de reflexão dos avaliados.

Esta opinião é igualmente compartilhada por Rodrigues (2011), uma vez que os professores inquiridos, maioritariamente, percecionaram na ADD potencialidades diversas, com destaque para a melhoria na prestação do serviço educativo e para o desenvolvimento profissional.

No que toca à operacionalização da ADD, Garcia (2011) refere que, entre outros, a ausência de consideração de fatores como os resultados dos alunos, o abandono escolar, a variabilidade organizacional das escolas e a diversidade dos públicos escolares, não permitiu diferenciar os contextos socioeducativos, o que fez com que este processo se tornasse injusto.

Efetivamente, os instrumentos não foram elaborados para responder aos diferentes contextos educacionais e não consideraram as especificidades de cada ambiente. Neste sentido, Silva conclui que os instrumentos de registo (IR)

> devem ser simples, claros e objetivos. Se a sua função é, efetivamente, recolher, selecionar e registar a informação necessária ao processo de ADD, então, esses mesmos IR deverão promover a capacidade de refletir

> criticamente sobre a ação profissional; contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; permitir a inventariação das suas necessidades de formação; promover o trabalho de cooperação entre os professores, visando a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa. (2012, p.131)

Segundo a mesma investigadora, os professores tiveram dificuldade em interpretar os IR, revelando-se "complexos, constituindo um labirinto tortuoso que pretende avaliar "perfis profissionais" através de descritores ambíguos (Silva, 2012, p.132).

Em suma, das conclusões elencadas pelos vários autores entende-se que o processo da ADD foi conflituoso, inadequado, complexo, burocrático e perturbador, pois minou as relações no seio da escola. A avaliação interpares levantou muitas questões e dúvidas, não tendo levado à implementação de práticas de colaboração e de reflexão ao longo do processo. O propósito da ADD não foi cumprido, uma vez que não teve um efeito prático no desenvolvimento profissional docente.

Deste ponto de vista, tal como referencia Rodrigues na sua investigação (2011), há a necessidade de formação de grupos de estudos nas escolas para que possam refletir acerca das práticas, métodos e estratégias de ensino. Este tipo de grupos ou "comunidades de aprendizagem" (Flores, 2009) através da investigação-ação fomentariam, seguramente, a melhoria da ação educativa e o investimento dos professores no seu DP.

3.4. Perspetivas internacionais sobre a ADD

A necessidade de melhorar a qualidade da educação é uma preocupação que se tem vindo a afirmar nos últimos anos e cada vez com mais veemência em toda a Europa. Os professores, atores centrais de um processo em contínuo evoluir, têm estado sob fogo cruzado, no que concerne às mudanças que os vários sistemas educativos têm sofrido. Sendo os professores os protagonistas deste cenário, hoje, mais do que nunca, têm de prestar contas permanentemente a uma tutela que se rege por referenciais internacionais, no que a níveis de exigência e de qualidade se refere.

É nesta perspetiva que se sente a necessidade de conceber e desencadear ações que permitam apoiar os docentes mediante a valorização e o reconhecimento do seu trabalho. Deste modo, há uma preocupação em desenvolver mecanismos por forma a melhorar o sistema de avaliação dos professores. Esta intenção radica na necessidade de melhorar e aperfeiçoar o trabalho e as práticas docentes, traduzindo-se no conhecimento explícito de esforço e bom desempenho, "permitindo, assim, construir um sistema que contribua para fortalecer o seu protagonismo e a sua corresponsabilização nas mudanças educativas " (Murillo, 2007, p. 33).

Foi com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento da avaliação de desempenho dos professores que a Delegação Regional da Educação da UNESCO (DRE/UNESCO) para a América Latina e as Caraíbas procederam a uma análise dos vários sistemas de avaliação de desempenho na América e na Europa (Murillo, 2007).

Para esse efeito, levaram a cabo um estudo intitulado "Avaliação do Desempenho Docente", no qual participaram 50 países: todos os países da América Latina e quase a totalidade de todos os países da Europa, assim como dois estados pertencentes aos Estados Unidos. Este estudo apresenta as seguintes características:

-"analisa a avaliação de desempenho docente dos professores do ensino primário (CITE1) e do ensino secundário inferior (CITE2[53]);

- centra-se nos docentes que trabalham em estabelecimentos públicos de educação." (Murillo, 2007, p. 33)

A referida investigação utilizou os dados relativos aos anos de 2003 e 2004 disponibilizados pelos Ministérios da Educação ou pela autoridade competente de cada país. A pesquisa fornece apenas a descrição dos dados e não uma explicação dos mesmos. Contudo, recolhe as grandes linhas ou tendências e não exceções de avaliação em cada país.

A investigação levada a cabo pela UNESCO teve em conta cinco elementos para a recolha dos dados, nomeadamente:

[53] "Nomenclatura adotada no âmbito da Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE). Trata-se de um dispositivo usado por várias organizações internacionais, designadamente a UNESCO e a OCDE, para facilitar comparações entre países. Em Portugal, o nível 1 dos CITE corresponde ao 1º e 2º ciclos do ensino básico, enquanto o nível 2 corresponde ao 3º ciclo do ensino básico (NT) (Murillo, 2007, p.33).

i) a avaliação externa
ii) os objetivos e as repercussões da ADD
iii) os fundamentos teóricos do sistema da ADD
iv) os instrumentos utilizados
v) a periocidade e a obrigatoriedade da ADD (Murillo, 2007, p. 34)

Apresentamos, de seguida, os resultados elencados nesse estudo sob o olhar de Murillo (2007) e de acordo com os vários elementos já enunciados.

a) A avaliação externa

A maioria dos países da Europa Ocidental não possui um sistema de ADD de carácter externo (Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Escócia e Suécia), bem como três países da ex-Europa de Leste (Eslováquia, Hungria e Letónia) e alguns países da América Latina (Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai) (Murillo, 2007).

Entre os países que procedem a uma avaliação com carácter externo encontram-se alguns europeus (Alemanha, Eslovénia, Estónia, França, Grécia, Lituânia, Malta, Polónia, Portugal, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, República Checa e a Roménia) e a maioria dos americanos (Argentina, Colômbia, Bolívia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Estados Unidos da América, Honduras, México, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e a Venezuela) (Murillo, 2007, pp. 34-35).

b) Objetivos e repercussões da ADD

A maioria dos países tem dois objetivos bem definidos quanto à ADD:

- melhorar a qualidade do ensino, procurando contribuir para o DP do docente, mediante a manutenção ou otimização do desempenho e mediante os resultados escolares. Poder-se-á dizer que a avaliação formativa assume-se como o objetivo principal da ADD.

- recolha de informação para uma tomada de decisão (aumento remuneratório, progressão na carreira).

Nos países onde a ADD tem um carácter interno e externo, a avaliação formativa complementa-se com a de índole sumativa e, além disso, os resultados da ADD constituem um dos fatores para a mudança de escalão e progressão na carreira.

Em alguns países, caso os resultados da ADD sejam negativos, podem ter repercussões na vida dos professores, chegando mesmo a implicar a suspensão da atividade docente, como é o caso de Cuba e da Bolívia[54].

c) Os fundamentos teóricos no sistema da ADD

Uma das fragilidades dos vários sistemas de avaliação de desempenho, como salienta Murillo (2007), de acordo com os resultados do estudo da UNESCO, é o facto dos sistemas não explicitarem em concreto os fundamentos teóricos em que se baseiam.

Neste campo, pela positiva, destaca-se o Chile com o estabelecimento de um "Quadro de Referência para o Bom Ensino" que apresenta um referencial teórico a partir do qual se desenvolve uma proposta para a avaliação de professores. Este quadro faz menção às capacidades dos professores, aos seus comportamentos na sala de aula, ao desenvolvimento das tarefas e outras atividades relacionadas com o trabalho profissional.

Os restantes países não têm de forma tão evidente um quadro teórico tão explícito, embora, a partir dos elementos de referência que constituem o sistema da ADD, é possível depreendê-lo. O quadro 18 explana esse referencial teórico.

[54] No caso da Bolívia, os professores têm de passar de cinco em cinco anos um exame de aptidão profissional. Se não conseguirem passar na prova, à terceira oportunidade, são definitivamente impedidos de continuar a sua atividade no ensino.

Quadro 18 – Referencial teórico da ADD (Adaptado de Murillo, 2007, pp. 38-39)

Referencial teórico da ADD	
Colômbia	- a construção e o desenvolvimento do projeto educativo institucional; o cumprimento das normas e políticas educativas; o conhecimento e valorização dos alunos; a fundamentação pedagógica; a planificação do trabalho; as estratégias pedagógicas; as estratégias para a participação no trabalho; a avaliação e a melhoria; o empenhamento na vida; as relações interpessoais; a mediação de conflito; o trabalho em equipa; liderança;
Costa Rica	- a avaliação da personalidade, designadamente as relações humanas, a capacidade de raciocínio, o desenvolvimento intelectual, a maturidade, a expressão oral, o comportamento social, a iniciativa e a expressão escrita. Relação com os alunos, os pais e a comunidade, a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento dos programas, a qualidade e a quantidade do trabalho realizado, a aplicação de métodos educativos, a disciplina, bem como a direção e coordenação de tarefas;
Cuba	- avaliam-se os resultados do trabalho, a preparação para o seu desenvolvimento, bem como as características pessoais e o cumprimento das normas de comportamento e dos princípios de ética pedagógica e profissional;
El Salvador	- os critérios centram-se em três blocos: preparação profissional, aplicação do trabalho e aptidão docente;
Califórnia	- consideram o progresso dos alunos relativamente aos padrões propostos pelo “distrito escolar” 12, as técnicas e estratégias utilizadas nas práticas de ensino, o grau de adesão aos objetivos curriculares e a criação de um clima de aula adequado para a aprendizagem;
Eslovénia	- os critérios de avaliação compreendem: conhecimentos e capacidades, competências multidisciplinares, autonomia, fiabilidade, criatividade e desempenho profissional, o trabalho colaborativo com os colegas e as relações com os pais e encarregados de educação;
Peru	- são quatro os elementos tomados como referência: a eficiência no serviço prestado, o apoio e a pontualidade, a participação no trabalho comunitário e a promoção social;
Porto Rico	- são cinco os elementos a considerar: dominar de forma eficiente a turma de que se é professor e manter a disciplina no seu seio, motivar os alunos e conceber estratégias adequadas, aproveitar os recursos tecnológicos que facilitem o trabalho docente, avaliar objetivamente o trabalho realizado pelos alunos, adaptar o seu comportamento ao regulamento interno das escolas e do sistema educativo;
República Dominicana	- considera-se a capacidade dos docentes e a sua formação

Pelo exposto e na opinião do autor referenciado, verifica-se “a falta de uma visão comum sobre a avaliação do desempenho docente, mesmo em países, como os analisados, que se enquadram num modelo análogo de avaliação” (Murillo, 2007, p. 39). Mais: reconhece-se que nenhum país segue um quadro teórico puro, denotando-se influências de várias origens. Os vários países apostam numa visão complexa e multidimensional no que diz respeito à definição de “um docente de qualidade”. Por conseguinte, pode-se inferir que não existe um modelo único, comum aos vários países, no concernente a “um docente de qualidade”.

d) Os instrumentos de avaliação de desempenho docente

Os instrumentos mais utilizados no âmbito da avaliação externa são:

- Observação em sala de aula,
- Entrevista ou questionários ao docente,
- Relatório da direção da escola,
- Questionários dirigidos aos alunos ou às suas famílias,
- Testes e provas normalizadas,
- Portfólio do professor,
- Resultados das provas de avaliação aos alunos,
- Diferentes processos de autoavaliação do docente. (Murillo, 2007, p.39)

Tendo consciência das limitações técnicas inerentes à aplicação de um único instrumento para obter dados sobre a "qualidade do docente", em diversos países utilizam-se diferentes instrumentos, cuja combinação permite a recolha da informação necessária à avaliação do professor.

Relativamente à utilização destes instrumentos, não existem diretrizes no que concerne a sua regulamentação, pelo que normalmente cabe a cada ministério /estabelecimento de educação definir orientações. Contudo, as consequências da avaliação repercutir-se-ão, de forma evidente, na metodologia e nos processos de avaliação que forem utilizados.

e) A periocidade e a obrigatoriedade da ADD

No estudo realizado pela UNESCO foi possível identificar outros componentes diferenciadores no que concerne à ADD. A situação mais frequente, quer na América Latina, quer na Europa, é conferir à direção (diretor/a) a responsabilidade para orientar o processo da ADD, embora existam algumas exceções, como é o caso do México, Espanha e Itália. O quadro seguinte explicita melhor essas mesmas exceções em termos de responsabilidade, obrigatoriedade e periodicidade da ADD.

Quadro 19 – Outros elementos implicados na ADD (Adaptado de Murillo, 2007, p.41)

Outros elementos implicados na ADD				
Responsáveis na avaliação	**México**	**Espanha**	**Itália**	
	As autoridades educativas responsabilizam-se pelo processo, no entanto por vezes intervém no desenvolvimento da avaliação, o diretor(a), a inspeção, especialistas ou professores apoiam e regulam a avaliação.			
	Obrigatória	**Voluntária**		
Grau de obrigatoriedad e da avaliação	Argentina, Bolívia, Chile, Califórnia, Carolina do Norte, nas Honduras, em Porto Rico, República Dominicana, Chile (avaliação anual de desempenho) Portugal (no 3º,5º, 7º escalão)	Espanha, França, Itália, México, Reino Unido Chile[55] (avaliação de competências) Portugal (para a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente)		
	Anual	**Bianual**	**Quinquenal**	**Contínua**
Periodicidade	Argentina, Colômbia, Honduras Porto Rico Califórnia (de dois em dois anos)	Califórnia (para professores com contrato permanente)	Bolívia	Cuba

f) Os modelos de avaliação de desempenho docente de alguns países da América Latina e da Europa

Dos vários sistemas de avaliação de desempenho desenvolvidos nos diferentes países da América Latina e na Europa, Murillo (2007) identificou cinco modelos de ADD, como explicitado nos quadros 20a), 20b) e 20c).

[55] No Chile, a avaliação de competências torna-se obrigatória de seis em seis anos (Murillo, 2007).

Quadro 20a) – Modelos de ADD (Adaptado de Murillo, 2007, pp. 42-46)

Modelos de avaliação	Características	Países
Avaliação do desempenho docente em ligação com o conjunto da avaliação da escola, com ênfase especial na autoavaliação	- Não há qualquer sistema externo de avaliação do pessoal docente. - Realça-se o empenhamento profissional do docente na melhoria da sua própria prática e promove–se a autoavaliação dos professores como meio para a otimização do seu trabalho profissional. - O sistema educativo finlandês baseia-se na confiança nos docentes e nos estabelecimentos de ensino, de tal modo que em 1990 foi eliminado o sistema de inspeção ou supervisão de escolas e professores. A avaliação do pessoal docente é mais um elemento da avaliação global dos estabelecimentos de ensino, e é a partir deste nível que a administração está a impulsionar a realização de autoavaliações que permitam otimizar os processos de ensino e aprendizagem. O papel do Estado consiste em fomentar a criação de uma cultura de avaliação e proporcionar modelos e recursos, de modo que cada escola possa seguir o seu próprio caminho.	**Finlândia**
Avaliação do desempenho docente para casos especiais	Avaliação do trabalho profissional dos docentes, destinada à obtenção de uma "licença para estudos", bem como para efeito de acreditação dos candidatos nos concursos à direção das escolas. Essa avaliação incide diretamente sobre o trabalho docente ao nível da sala de aula, das atividades relacionadas com esse trabalho e das iniciativas tomadas pelo professor para melhorar as suas práticas, bem como sobre outras atuações de carácter geral ligadas à coordenação pedagógica, à participação na vida da escola e à atenção prestada aos alunos e respetivas famílias. Esta avaliação é da responsabilidade da inspeção, recorrendo aos indicadores e instrumentos[56] utilizados pela Administração Educativa.	**Espanha**

[56] "O inspetor responsável envia ao docente, ao diretor da escola, ao "chefe de estudos" e ao coordenador do departamento curricular ou de ciclo, um certo número de questionários elaborados *ad hoc*, na base dos quais o docente é avaliado.
▪ Depois de avaliado pelos elementos acima mencionados, o docente deverá elaborar um relatório onde inclui a sua própria avaliação.
▪" A inspeção realiza em seguida entrevistas com o docente, o diretor da escola, o "chefe de estudos", o coordenador do departamento curricular ou de ciclo, para as quais deverá ser levada toda a documentação que lhes tenha sido solicitada. Sempre que possível, a entrevista com o diretor terá que ser a primeira e a do docente a última.
▪ O inspetor procederá depois a uma observação na sala de aula em dois períodos letivos, previamente acordados com o professor. Como complemento, o inspetor poderá solicitar todos os documentos que considerar oportunos. Para ajudar a efetuar esta observação, o inspetor poderá contar com a presença de um profissional especializado na área disciplinar do professor.
▪ A partir de toda a informação recolhida, o inspetor deverá redigir um relatório sobre a avaliação do trabalho profissional do docente, incluindo as classificações para cada uma das dimensões e subdimensões que foram objeto de avaliação. Em caso de desacordo, é possível reclamar junto do responsável do serviço de inspeção" (Murillo, 2007, p. 43).

Quadro 20b) – Modelos de ADD (cont.)

Modelos de avaliação	Características	Países
Avaliação do desempenho como contributo para o desenvolvimento profissional	- O objetivo fundamental da avaliação externa dos docentes consiste em fornecer-lhes a informação objetiva necessária para que melhorem o seu desempenho profissional. -Os resultados da avaliação não têm qualquer repercussão na carreira profissional ou laboral do docente. - O órgão de Governo de cada "distrito escolar" estabelece os padrões de qualidade que os alunos devem atingir ao concluírem cada um dos ciclos escolares do ensino elementar ou secundário. Este órgão avalia o desempenho dos docentes, tendo em conta os seguintes critérios: ▪O progresso dos alunos, no que respeita aos padrões propostos pelo "distrito escolar"; ▪ As técnicas e estratégias pedagógicas utilizadas; ▪ O grau de adesão aos objetivos curriculares; ▪ A criação de um clima de aula adequado à aprendizagem. O processo da ADD rege-se ainda pelos seguintes "padrões de qualidade": ▪ Empenhamento e apoio no processo de aprendizagem de todos os alunos; ▪ Criação e manutenção de climas eficazes destinados à aprendizagem; ▪ Compreensão e organização dos conteúdos; ▪ Planeamento e desenvolvimento de experiências de aprendizagem para todos os alunos; ▪ Avaliação das aprendizagens; ▪ Desenvolvimento profissional. -Os resultados da avaliação são acompanhados de sugestões de melhoria, assim como de possíveis planos de formação profissional que ajudem o docente a melhorar a sua prática pedagógica.	**Califórnia**
Avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório	- As avaliações dos professores têm por base um esquema de avaliação em fichas elaboradas pelo Ministério da Educação e Investigação (MEI) (Lei n.º128/1997). -A avaliação assenta num sistema quantitativo de cálculo de médias (numa escala de 1 a 100). - Neste processo de avaliação são consideradas as seguintes áreas de competência: ▪ Organização e cumprimento das atividades de aprendizagem; ▪ Participação em ações complementares às atividades de aprendizagem; ▪ Participação em atividades pedagógicas e de formação especial; ▪ Capacidade de comunicação; ▪ Conduta e comportamento. Todas estas competências estão contempladas na ficha elaborada pelo MEI, mencionando os respetivos indicadores de desempenho. A cada um desses indicadores é atribuída uma classificação, sendo que a média final resulta do cálculo da média de todos estes pontos. O processo inicia-se com um relatório de autoavaliação elaborado pelo docente, ao qual é atribuído uma classificação. A ficha de autoavaliação é aprovada pelo coordenador de departamento curricular e pelo diretor. Posteriormente é analisada pelo "Conselho de Gestão[57]" que determina, na presença do professor, a classificação final da avaliação de desempenho. Essa média final é transformada numa menção qualitativa[58] individual. Os resultados das avaliações anuais constituem um critério eliminatório para a concessão de incentivos remuneratórios, para a promoção na carreira e para o desenvolvimento profissional. Apenas os professores avaliados com as menções qualitativas de "muito bom", pelas suas atividades durante os últimos 4 anos, podem concorrer.	**Roménia**

[57] O "Conselho de Gestão" é o equivalente ao "Conselho Geral".
[58] Essa menção qualitativa é traduzida de acordo com as seguintes regras: "60 ou inferior significa uma nota de "insatisfatório", entre 61 e 70 uma nota de "satisfatório", entre 71 e 80 a nota é de "bom", enquanto entre 81 e 100 a nota é de "muito bom"" (Murillo, 2007, p. 45).

Quadro 20c) - Modelos de avaliação de desempenho docente (cont.)

Modelos de avaliação	Características	Países
Avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório.	Aos incentivos remuneratórios atribuídos aos altos desempenhos profissionais: a "remuneração de mérito" (15% de acréscimo remuneratório durante um ano) e o "grau de mérito" (20% de acréscimo remuneratório durante um período de 4 anos). A obtenção da menção qualitativa de "muito bom" constitui também um requisito necessário para concorrer às funções de gestão, direção e controlo e para participar nos exames específicos de acesso a certos graus profissionais ("grau didático I" e "grau didático II"), os quais se traduzem igualmente por acréscimos remuneratórios.	**Roménia**
Avaliação para a progressão nos escalões da carreira docente	A avaliação externa tem implicações diretas na progressão da carreira docente e nos índices remuneratórios. Em 2000, o Departamento de Educação e Competências desenvolveu um instrumento (Toolbox) para a melhoria do desempenho docente, com o objetivo de apoiar os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino no que respeita à melhoria do desempenho das escolas. Esse processo orienta-se por uma política de melhoria de desempenho, o que inclui os seguintes indicadores: ▪ Uma comissão que acorda, supervisiona e revê os objetivos com cada docente; ▪ Um calendário anual, em estreita ligação com o plano de desenvolvimento da escola; ▪ Documentação normalizada para uso de todos os docentes da escola. - O processo organiza-se em 3 fases distintas: 1.ª Planeamento (Discutir e identificar prioridades e objetivos com cada professor e definir o modo de supervisionar os progressos realizados.) 2.ª Recolha de informação (Anotar os progressos realizados ao longo do ciclo, recorrendo às ações de apoio que se afigurarem necessárias. Pode-se utilizar uma variedade de métodos para proceder à supervisão dos progressos, incluindo a observação de aulas. Na avaliação de um professor, o avaliador deve observar, pelo menos uma vez, as práticas letivas em sala de aula.) 3.ª Retorno de informação sobre o desempenho (Revisão dos objetivos e padrões de referência acordados inicialmente, reconhecimento dos pontos fortes e fracos e identificação de áreas que necessitem de ser desenvolvidas.) - Os responsáveis pela avaliação têm 10 dias úteis, após a entrevista individual do docente, para emitir um relatório de avaliação, onde devem ficar registadas quaisquer necessidades de identificação de desenvolvimento e formação. - Os resultados da avaliação podem ser tidos em conta por todos os responsáveis e têm efeitos na vida dos professores: interpretação, promoção, pagamento, disciplina ou afastamento.	**Reino Unido**

A finalidade da ADD é a melhoria da escola pública, da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. É neste sentido que nos últimos anos as instâncias nacionais e internacionais têm evidenciado esforços significativos no desenvolvimento do sistema de ADD. No entanto e embora todos os países, nesta questão, tenham o mesmo objetivo, o estudo que aqui apresentámos demonstra que o processo da ADD se caracteriza por uma enorme diversidade, embora a maior parte "opte por sistemas de autoavaliação ligados frequentemente a processos de avaliação da escola no seu conjunto, como a

estratégia mais eficaz de conseguir melhorar o desempenho docente" (Murillo, 2007, p. 47).

Em suma, poder-se-á concluir que não existe um modelo único da ADD, pois, conforme foi demonstrado, os vários países da América Latina e da Europa regem-se por quadros teóricos pouco definidos, notando-se uma influência de vários modelos. Denota-se, assim, uma preocupação pouco clara no atinente à definição de um quadro de referência, se bem que o Chile pareça ser uma exceção ao definir um quadro de referência.

Embora o estudo realizado pela UNESCO nos dê uma visão holística dos vários sistemas de ADD, gostaríamos de apresentar, de um modo mais detalhado, outros modelos da ADD que apresentam um certo carácter de exemplaridade: os modelos do Chile, da Nova Zelândia e da Inglaterra.

3.4.1. O sistema de avaliação do Chile

Na década de 80, o Governo chileno desenvolveu uma experiência radical de descentralização educacional, envolvendo a transferência das escolas centralizadas no Estado para os Municípios (Beca, 2007). Esta situação foi bastante desfavorável aos professores, pois perderam o vínculo à função pública, passando a ser contratados pela esfera privada. Essa situação originou desigualdades muito acentuadas entre outros profissionais com qualificações e anos de estudos similares e, além do mais, os professores viram o seu salário reduzido drasticamente (Beca, 2007).

Na década de 90, num contexto de políticas de mercado e de competitividade, os professores chilenos trabalhavam sob condições verdadeiramente insatisfatórias, dependendo da administração local ou municipal, a qual tinha autoridade para os contratar e dispensar. Além de transferir a administração dos estabelecimentos públicos para os municípios, instaurou-se, ao mesmo tempo, um sistema de financiamento por aluno (*vouchers* ou cheque-ensino), quer para os estabelecimentos municipais, quer para os privados, os quais seriam responsáveis pela instrução da população mais carenciada através de fundos vindos do Estado (Avalos, 2010).

No entanto, este cenário viria radicalmente a alterar-se com a posse de um Governo democrático. A situação dos professores mereceu especial atenção deste Governo, pelo que foram envidados todos os esforços para se melhorarem as condições de trabalho. Desse esforço, em 1991, resultou a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), o qual referia a necessidade urgente de criar um sistema de ADD (Avalos, 2010).

O ECD é, assim, o resultado de várias negociações entre o Ministério da Educação Chileno, os Empregadores representados pela Associação Chilena de Municípios e o Sindicato do Colégio de Professores. O ECD estabelecia que o diretor tinha a responsabilidade e o dever de avaliar os professores da sua escola. Porém, os professores contestaram esta medida por se revestir de um carácter bastante acentuado de subjetividade. Entretanto, outras medidas foram implementadas pelo Governo, como, por exemplo, a criação de gratificações de desempenho coletivas e individuais para os docentes e escolas que apresentassem melhor rendimento escolar dos alunos (Beca, 2007).

De acordo com este autor, os professores resistiram sempre à aplicação do sistema de avaliação por considerarem que tinha carácter punitivo e se aplicaria mais ao desempenho funcional do que profissional. De sublinhar que os municípios não aplicaram nenhum sistema de qualificação nem de avaliação, desde a criação do ECD. Não obstante, face a níveis de aprendizagem bastante insatisfatórios dos alunos, o estado, os políticos e a sociedade em geral questionaram os resultados, inferindo que estes se deviam a uma baixa qualidade do trabalho docente (Avalos, 2007). Perante este cenário, e com o desagrado dos professores, a tutela impôs um sistema de avaliação baseado numa lógica de prestação de contas ("*accountability*"), com carácter mais punitivo do que formativo.

O quadro no qual mergulhava a escola pública obrigou, em 1999, o ME e o Colégio dos Professores a discutirem uma nova proposta de ADD que teria "um carácter formativo, centrado na caracterização do desempenho docente e, ao mesmo tempo, proporcionaria oportunidades de melhoria relacionadas com as debilidades específicas que pudessem ser observadas nos docentes avaliados" (Beca, 2007, p. 50).

A comissão técnica responsável pela elaboração da nova proposta da ADD deveria integrar as competências do saber e do saber-fazer. Esta proposta enquadrava-se num regime de formação inicial de professores, ou seja, baseava-se num conjunto de "competências" que pressupunham o conhecimento de conteúdos curriculares, embora só possíveis de observar durante o processo da ADD (por exemplo, na observação de aulas, planos dos alunos e avaliações dos alunos, etc.) (Beca, 2007, p. 52).

O modelo aprovado integrava uma série de elementos que deveriam funcionar de forma articulada: "critérios legitimados de avaliação, uma organização orientadora do processo, avaliadores formados para a tarefa de avaliação, bem como diversos dados e procedimentos de pontuação, em conformidade com os objetivos perseguidos " (Avalos & Assaél cit. por Beca, 2007, p. 53).

Foi considerado por todos os parceiros envolvidos no processo negocial da ADD que os critérios de avaliação se deveriam centrar nos processos de ensino. Deste acordo resultou um documento, intitulado "Marco de Buena Enseñanza" (MBE), que reúne os critérios a serem usados na ADD. Esses critérios organizam-se em quatro dimensões centrais do ensino:

- a planificação anterior ao trabalho na sala de aula;
- a criação de condições apropriadas para o trabalho na sala de aula;
- a interação ensino-aprendizagem na sala de aula;
- reflexão, interação com colegas, pais/encarregados de educação e atualização do conhecimento profissional. (Avalos & Assaél cit. por Beca, 2007, p. 53)

Cada um destes domínios contém entre 4 a 6 competências (critérios) que descrevem o que os professores devem saber e fazer no seu trabalho. Por sua vez, estes complementam-se com indicadores que descrevem a forma como o professor se posiciona face a uma determinada competência. A figura seguinte ilustra o que acabamos de referir.

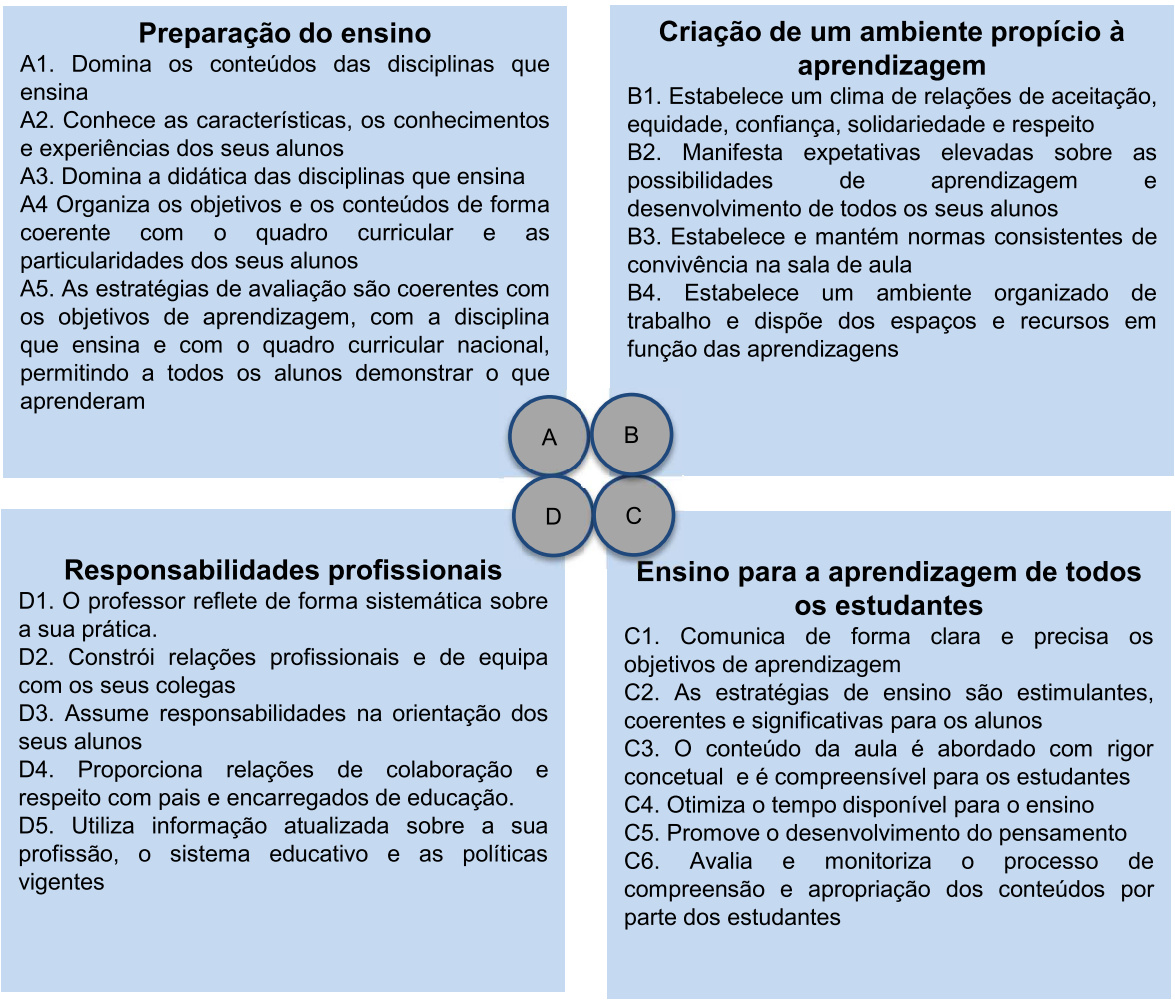

Figura 7 – Os Domínios e Critérios do Marco de Buena Enseñanza (Avalos, 2007, p.53)

A avaliação de professores, no Chile, compreende quatro fontes de informação, sendo que três recolhem informação a partir do avaliado e a quarta a partir do relatório do diretor/chefe pedagógico de estabelecimento de ensino. Todos os instrumentos utilizados para recolha da informação dos dados são elaborados a partir dos critérios do MBE.

Quanto aos instrumentos utilizados no processo da ADD são:

- **o portefólio**: para a elaboração deste instrumento, existe um manual de preparação, bem como um gabinete de apoio ao professor, caso tenha dúvidas; deverá ainda ser acompanhado de uma gravação em vídeo de uma das aulas do docente, a agendar previamente com um "câmara" externo);
- **autoavaliação**: para este efeito, existe uma tabela que o professor preenche. O exemplo seguinte (quadro 21) exemplifica os temas

incluídos para a avaliação dos critérios atinentes ao ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula:

Quadro 21 – Exemplo de instrumento de autoavaliação (Avalos,2007, p. 55)

Domínio C: Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes				
C.3.4 Utiliza uma linguagem e conceitos de forma precisa e compreensível para os seus alunos				
Capacidade de se expressar com clareza, de forma escrita e oral, durante as aulas	**I**	**S**	**C**	**E**
Capacidade de transmitir os conteúdos que leciona de forma precisa aos alunos	**I**	**S**	**C**	**E**
C.4.2. Organiza o tempo de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos				
Capacidade de organizar o tempo de ensino de acordo com o nível de compreensão dos alunos	**I**	**S**	**C**	**E**
Capacidade de conceder espaço às perguntas, inquietações e opiniões dos alunos, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem da aula	**I**	**S**	**C**	**E**
C.5.3. Aborda os erros, não como fracassos, mas antes como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem				
Capacidade para estimular a análise das respostas erróneas dos alunos	**I**	**S**	**C**	**E**
Capacidade para estimular os alunos a explicar e fundamentar as suas respostas	**I**	**S**	**C**	**E**

Legenda: I = Insuficiente; S = Suficiente; C = Competente; E = Excelente

- **Entrevista com o avaliador par**: durante cerca de uma hora, o professor avaliado é entrevistado por professores preparados para o efeito. A entrevista é orientada por um guião, previamente elaborado.

- **Relatório do diretor e responsável pedagógico do estabelecimento de ensino**

O sistema de operacionalização da ADD no Chile efetua-se através de três entidades:

- O Ministério da Educação, responsável pela seleção dos avaliadores pares;
- A Assessoria Técnica, que está a cargo de uma universidade (esta entidade é responsável por elaborar, validar os instrumentos da ADD e formar os avaliadores);

- Os Municípios (informam os docentes sobre os procedimentos a adotar na ADD e recolhem toda a documentação a enviar para o centro de processamento);
- As Comissões de avaliação a nível do município, da qual fazem parte o coordenador do município e os avaliadores pares.

Nas situações em que o docente obtém a classificação de Excelente ou Competente, é convidado a realizar uma prova de conhecimentos que lhe permitirá uma bonificação salarial, mantendo-se a mesma por um período vigente de 4 anos. Caso o docente obtenha a menção de Suficiente e Insuficiente, ser-lhe-á proposto um plano de superação profissional gratuito. Esse plano pode contemplar:

- tutorias ou assessorias por profissionais experientes e idóneos;
- participação em cursos, encontros ou seminários, organizados por entidades académicas ou de capacitação;
- leituras recomendadas para as quais é proporcionado material bibliográfico ou orientações e acesso à internet;
- observação de aulas ministradas por docentes destacados. (Beca, 2007, p. 28)

Os docentes a quem foi ministrado um plano de desenvolvimento têm de se submeter de dois em dois anos à avaliação; os que tenham duas avaliações consecutivas de insuficiente são convidados a abandonar o ensino (Beca, 2007, p. 28).

O modelo de avaliação chileno que, se realiza de quatro em quatro anos, é considerado misto pelo facto de ter uma vertente sumativa e outra formativa. O objetivo deste sistema de avaliação incide sobretudo no desenvolvimento profissional, pelo que recorre à avaliação pelos pares e à formação, ou como diz Gómez, “sustenta-se basicamente na confiança dos docentes, na condição de profissionais, e reconhece, ao mesmo tempo, que o Estado tem que oferecer as condições necessárias para que esse profissionalismo possa ser efetivo” (2007, p. 46).

3.4.2. O sistema de avaliação da Nova Zelândia

Ao longo das últimas décadas, os professores e as escolas públicas, na Nova Zelândia, sofreram intensos escrutínios públicos no atinente ao desempenho das suas atividades profissionais. Contudo, tal como em muitos países ocidentais, também a administração local da Nova Zelândia foi objeto de uma reforma alargada e sistémica no final dos anos oitenta (Fitzgerald, 2010).

Estas reformas educativas tinham por base uma ideologia neoliberal, que ditava a necessidade de as escolas adotaram práticas de gestão empresarial, com o objetivo da contenção dos recursos e de serem eficazes em termos empresariais. Neste contexto, a responsabilização e a prestação de contas foram delegadas nos órgãos locais. Congruentemente, o fator que mais contribuiu para esta reforma foi o elevado grau de insatisfação pública no que diz respeito aos professores e ao seu trabalho (Capper & Munro cit. por Fitzgerald, 2010).

Com esta reforma, o Governo pretendia não apenas dar mais importância ao conceito de avaliação, mas também implementar um modo sistemático de avaliação nas escolas, com o objetivo de impedir que os professores incompetentes pudessem lecionar (O'Neil, cit. por Fitzgerald, 2010).

Deste modo, uma das consequências imediatas da reforma da administração educacional foi a introdução da gestão local, implementando, assim, novas formas de controlo e de prestação de contas. As escolas passaram a estar submetidas a um regime de autogestão, deixando de estar sujeitas a uma fiscalização/avaliação externa. Com o propósito de promover e manter os elevados níveis de desempenho dos seus quadros, o Ministério da Educação elabora os "Boards of Trustes" (BT), os quais tinham de indicar as diretrizes mentoras da ADD. No entanto, os BT delegaram essa função nos gestores escolares, nos diretores e nos professores com função de gestão, aos quais coube adotar os modelos mais adequados e eficazes para promover a qualidade e os níveis de desempenho dos professores (Fitzgerald, 2010, p. 68).

Para darem resposta a essa exigência, as escolas passaram a implementar um modelo burocrático de gestão de desempenho. Consequentemente, os diretores, os gestores seniores e intermédios viram-se

obrigados a contemplar nos seus objetivos individuais a avaliação dos seus colegas, da qual constavam as seguintes obrigações:

- a elaboração por escrito das metas de desempenho, em conjunto com o docente;
- a identificação e a especificação, por escrito, de objetivos, e a indicação do apoio profissional necessário para o cumprimento desses mesmos objetivos;
- uma observação formal do ensino do professor avaliado;
- pelo menos dois encontros formais (um para definir objetivos e outro para a revisão anual desses mesmos objetivos) ; e
- a conclusão de um relatório formal de avaliação, preparado e discutido em conjunto com o docente e apresentado ao diretor da escola (ME cit. por Fitzgerald, 2010, p. 67)

O principal objetivo da avaliação de desempenho firmava-se na "criação de um quadro positivo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem" (ME, cit. por Fitzgerald, 2010, p. 67). Neste sentido, os sistemas de gestão[59] de desempenho teriam de ser mais "flexíveis" e "apropriados" dentro de um "quadro mínimo de garantia de qualidade e de prestação de contas" (ME cit. por Fitzgerald, 2010, pp. 68-69).

Outro ponto que fez com que os professores entrassem em conflito com as políticas educativas decorreu da introdução dos Padrões Profissionais (*Professional Standards*), em 1999. Todavia, a tutela entendia esta medida como "parte da estratégia do Governo para desenvolver e manter um ensino de elevada qualidade e a liderança nas escolas, bem como para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos" (ME, cit. por Fitzgerald, 2010, p. 69).

Os padrões definidos pelo ME encontram-se organizados em três categorias:

- Professor Principiante
- Professor
- Professor Experiente

Esta organização conduz, por um lado, a uma hierarquia profissional baseada na experiência dentro das escolas e, por outro lado, a uma

[59] A expressão "avaliação de desempenho" foi substituída por "gestão de desempenho" por representar a totalidade do sistema (Fitzgerald, 2010, p.68).

institucionalização dos sistemas de gestão do desempenho que definem, regulam e controlam o trabalho docente (Fitzgerald, 2010).

Com a introdução dos padrões profissionais encontrava-se arquitetado um dispositivo que permitia um controlo mais rigoroso no que concerne à gestão de desempenho no seu todo e na avaliação de professores em particular.

É nesta conjuntura que se exige que as escolas implementem e institucionalizem as políticas em vigor. Deste modo, os diretores têm de prestar contas a uma agência de auditoria (*Education Review Office*) responsável por garantir ao estado, através de inspeções e auditorias periódicas, que estes sistemas de gestão estão a ser implementados e bem geridos.

Neste quadro político, a profissão docente na Nova Zelândia passa a estar cada vez "mais sujeita a políticas e estratégias de supervisão que serviram para introduzir uma cultura de gerencialismo e de performatividade" (Ozga cit. por Fitzgerald, 2010, p. 72). O desempenho docente é, assim, indexado a políticas e práticas de gestão do desempenho que medem a produtividade do professor a partir dos resultados dos alunos e, se o professor apresentar um desempenho não tão favorável, poderá sofrer sanções com consequências na sua carreira. De destacar que estes sistemas que valorizam a eficiência/performatividade e estão ligados a uma prestação de contas acentuam o papel dos professores enquanto técnicos e não enquanto profissionais.

Embora as retóricas apontem para a criação de "um quadro positivo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem" (ME cit. por Fitzgerald, 2010, p. 72), o estado não disponibilizou os recursos adequados e necessários para a sua implementação; pelo contrário, implementou políticas de gestão de desempenho que definiram o trabalho docente (padrões de desempenho), controlaram, regularam e disciplinaram através de provas, prestação de contas, padrões, resultados e processos de garantia da qualidade (Fitzgerald, 2010, p.73).

Contudo, e não obstante as melhorias assinaladas na gestão escolar do sistema de ensino neozelandês, verifica-se que na realidade essas alterações geraram um ambiente menos propício à realização da atividade docente. Os

professores sentem que perderam a autonomia e que estão cada vez mais desligados das práticas pedagógicas.

Em suma, poderemos afirmar que este sistema de gestão das escolas públicas se centra basicamente na prestação de contas e que não favorece o desenvolvimento profissional. Os professores têm estado cada vez mais sob o escrutínio público e sujeitos a

> sistemas que avaliam se estes reúnem os critérios necessários para o registo, que avaliam a sua competência com base num conjunto de padrões profissionais, que verificam se podem receber um aumento salarial, e que fazem uma avaliação de modo a rever o seu desempenho. (Fitzgerald, 2010, p. 80)

3.4.3. O sistema de avaliação em Inglaterra

A publicação da Lei da Reforma da Educação, em 1988, possibilitou a aplicação de um sistema misto de legislação e atividades estratégicas que visava tornar o trabalho dos professores e os seus resultados mais transparentes e públicos. Esta medida política baseou-se não só na qualidade de ensino (entrada) e na qualidade do aproveitamento e no sucesso do aluno (saída), mas também se apoiou na ideia de que o sistema anterior tinha tido um "subdesempenho" muito acentuado (Day, 2010). Ora, estes factos foram coadjuvantes nas medidas que o Governo viria a tomar. Assim, o Partido Trabalhista, sob a liderança de Tony Blair, desenvolveu e implementou uma política de "desafios elevados, elevado apoio". Esta política, na qual se baseava a gestão de desempenho dos professores ingleses, assentava em seis referenciais:

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

Pelo menos em teoria, a prestação de contas, em relação aos padrões ambiciosos de sucesso para todos os alunos, seria complementada através do acesso a boas práticas e ao desenvolvimento sem comprometer a qualidade. Foi nesta lógica que o Governo elencou um conjunto de elevadas expetativas em relação aos docentes:

- Espera-se que as escolas e os docentes façam um trabalho excelente, (mas) responsabilizando-os pelo seu empenho.
- Recompensa-se o sucesso, desafia-se o fracasso;
- Reconhece-se que, para algumas escolas e alguns diretores, o desafio em manter os padrões elevados é mais exigente e, ao mesmo tempo, fornece-se o apoio necessário para atingir os objetivos. (Barber cit. por Day, 2010, p.143)

Para garantir que os professores e as escolas cumprissem eficazmente as suas tarefas, o Governo criou um serviço independente de inspeção externa das escolas, ao qual competia:

- visitar regularmente as escolas;
- observar as aulas dos professores enquanto lecionam;
- elaborar relatório da avaliação, onde constam estratégias de melhoria da ação docente.

Os inspetores baseiam a sua avaliação nos seguintes referentes:

- aproveitamento escolar e padrões
- desenvolvimento escolar e bem estar
- qualidade da oferta educativa
- ensino e aprendizagem
- currículo e outras atividades
- cuidados aconselhamento e apoio
- liderança e administração (Day, 2010, p.144)

Estas avaliações são publicadas e realizam-se de acordo com o quadro nacional de avaliação. No final da avaliação, cada escola recebe uma

classificação de acordo com a seguinte escala: excelente, bom, satisfatório ou inadequado.

A qualidade e o impacto das avaliações externas realizadas pela inspeção têm sido constantemente postas à prova. Em 2008, um estudo realizado por um organismo independente revelou que a validade das decisões do *Ofsted* (*Office for Standards in Education, Children's and Skills*) era prejudicada pela incapacidade que a inspeção revelava ao avaliar as escolas. Este mesmo estudo constatou, ainda, que os professores, ao serem sujeitos a uma inspeção periódica externa, eram sujeitos a uma diminuição da autoestima e a sentimentos de vergonha e inadequação (Woods, Jeffrey &Troman cit. por Day, 2010).

Este cenário de desilusão, desânimo e falta de autoestima está constantemente a ser posto à prova, por um lado, porque o desempenho dos professores em sala de aula está continuamente a ser avaliado pelos resultados escolares dos alunos (testes e exames) e, por outro lado, porque "as formas de inspeção externa levadas a cabo em função de critérios nacionais de *benchmarking* continuam" (Woods, Jeffrey &Troman cit. por Day, 2010).

Resumindo, a ADD em Inglaterra tem sido alicerçada na forma como as escolas e os professores têm implementado, com sucesso ou não, as reformas impostas pelo Governo. Para responder às imposições cada vez mais exigentes da sociedade e à pressão política de elevação dos padrões de desempenho, o Governo introduziu, por um lado, um currículo nacional para orientação das escolas e da formação dos professores e, por outro lado, novas orientações no que concerne à administração e à gestão das escolas. Deste modo, os professores e os diretores são avaliados pela capacidade que têm de cumprir as exigências que lhe são impostas externamente, designadamente através de testes e exames (quer externos, quer internos), em função dos quais o desempenho docente é escrutinado.

Além disso, os professores também são avaliados em função de um conjunto de padrões nacionais (critérios) no início e ao longo da carreira, os quais contemplam cinco categorias:

1) Início da carreira docente (estatuto do docente qualificado)
2) Padrões fundamentais da docência

3) O pós-limiar (*post threshold*)
4) Professor excelente
5) Professor especializado/com competências avançadas. (Day, 2010, p.146)

Cada uma destas categorias corresponde a diferentes etapas da carreira docente, mas – e talvez o mais importante – correspondem também à progressão na escala de remuneração nacional (os salários) (Day, 2010, p.146).

A Agência Nacional para o Desenvolvimento Docente (*National Teacher Development Agency*)[60] fornece indicadores importantes que norteiam o processo da ADD:

- relação entre os padrões de desempenho e a progressão na carreira (para que o docente aceda à próxima etapa da sua carreira, tem de demonstrar que atingiu os padrões relevantes);
- relação entre os padrões de desempenho, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional (todos os docentes têm o dever e a obrigação de se implicarem eficazmente no seu DP, ao longo da sua carreira).

Os indicadores traduzem-se em 41 dimensões, das quais fazem parte os atributos profissionais, o conhecimento e compreensão profissionais e as competências profissionais. Por sua vez, as categorias subdividem-se em várias subcategorias. Os professores ingleses têm necessariamente de corresponder a estas categorias no final do primeiro ano e ao longo da sua carreira (Day, 2010, p. 147).

Presentemente, a gestão do desempenho dos professores ingleses está mais relacionada com as metas em termos de progressão na carreira docente, com os resultados dos alunos e com o plano de desenvolvimento anual da escola. Assim, esta inclui

> reuniões de planeamento para determinar os objetivos dos docentes, critérios de desempenho, necessidades de apoio e formação, métodos para a observação de aulas tendo em conta as responsabilidades e obrigações

[60] Este é um órgão governamental que tem a responsabilidade de assegurar a implementação da avaliação de desempenho docente em Inglaterra (Day, 2010).

> docentes, critérios relevantes de progressão salarial, contributo para o progresso dos alunos, relação entre as aspirações e os padrões profissionais relevantes ao nível dos objetivos escolares ou de equipa, em sintonia com o que está especificado no Plano de Melhoria da Escola. (Day, 2010, p.151)

As práticas de reflexão dos professores em Inglaterra traduzem-se, segundo Stenhouse, numa conceção de profissionalismo mais alargado, em que o professor se define como um investigador porque assume:

- o compromisso para com o questionamento sistemático e o seu próprio ensino enquanto base para o desenvolvimento;
- o compromisso e as competências necessárias para avaliar o seu próprio ensino;
- a preocupação em questionar e em testar a teoria na prática através do uso dessas mesmas competências;
- a predisposição para permitir a outros professores a observação do seu trabalho – fisicamente ou através de gravações – e discuti-la com base no princípio da honestidade. (cit. por Day, 2010, p. 154)

Através da investigação-ação, os professores envolvem-se na ação com o objetivo de a melhorarem, a qual se caracteriza por uma indagação sistemática, de índole coletiva, colaborativa, autorreflexiva e crítica (Day, 2010, p.155). Em Inglaterra, existem vários exemplos de sucesso da investigação-ação, embora seja mais rara nas escolas em que os diretores não oferecem grande apoio ao nível de uma cultura de aprendizagem profissional[61].

Com o objetivo de prestar um apoio sistemático à autoavaliação docente e ao DPC, componentes essenciais à gestão do desempenho, surgiu uma organização independente do Governo o "*General Teaching Council for England*" que começou por criar Academias de Aprendizagem dos Professores

[61] A este propósito, convém salientar que, no período que medeia entre 2002 e 2006, o Governo ofereceu apoio financeiro e aconselhamento para que as escolas organizassem comunidades de aprendizagem em rede. A investigação-ação era considerada uma das principais estratégias a desenvolver por estes grupos de trabalho. Neste projeto, estiveram envolvidas mil escolas de setenta e sete distritos escolares, constituindo 104 grupos de trabalho em rede de comunidades de aprendizagem. Estas redes tinham como objetivo conduzirem investigações colaborativas nas escolas para analisarem questões e problemas identificados como muito importantes. Contudo e devido à falta de financiamento, muitas destas redes desapareceram.

(*Teacher Learning Academies* – TLA[62]) por todo o país. Este projeto surge não só para apoiar os professores na sua autoavaliação, para encontrar uma resposta em tempo útil e eficaz às necessidades e problemas, mas também para os apoiar no seu desenvolvimento. Um dos objetivos destas academias é "ajudar a escola e os professores a atingir a excelência e obter reconhecimento" (Day, 2010, p.157).

As TLA são propriedade dos professores e refletem os seus desejos, ambições e anseios em termos de DPC. Também oferecem uma aprendizagem sustentada na prática, tornando-se, deste modo, mais aliciante, motivadora e desafiante para enfrentar os problemas que surgem no quotidiano das escolas. Além de uma clima favorável à aprendizagem colaborativa, o facto de serem os pares a prestar o apoio especializado torna-se mais estimulante e enriquecedor (Day, 2010, p.157).

As TLA pretendem que cada professor:

1. melhore o seu desempenho ao nível do ensino e o desempenho na sala de aula, experimentando novas técnicas ou diferentes abordagens e refletindo sobre o êxito do seu funcionamento na prática;
2. seja apoiado durante a formação por supervisores e mentores da sua escola e da comunidade ;
3. partilhe as suas conclusões com colegas, trocando experiências e conclusões e obtendo novas ideias;
4. estude algo de que gosta e que é do seu interesse: escolha o tópico que deseja investigar;
5. seja avaliado pelos seus pares, indivíduos que compreendem os desafios inerentes à tarefa de ensinar hoje em dia;
6. obtenha reconhecimento profissional com qualificações docentes que podem melhorar a gestão do seu desempenho e, ao mesmo tempo, contribuir para enriquecer o seu CV (curriculum vitae)[63]

O sucesso das TLA[64] reside no facto de oferecer a

[62] The Teacher Learning Academy (TLA) was devised by the General Teaching Council for England (GTCE) to recognize the professional achievements of teachers through the submission and assessment of their classroom research. (http://www.camb-ed.com/?TabId=639)
[63] www.teacherlearningacademy.org.uk, cit por Day, 2010, p.158.
[64] As TLA têm tido tanto sucesso que, no dia 29 de junho de 2013, realizou-se a primeira conferência, na Universidade de Chichester, com o objetivo de divulgar e partilhar práticas e projetos implementados pelas TLA.

> each teacher exactly what they need, when they need it and at their own pace. It is a truly modern, tailored way to do CPD. To be a professional – a true professional – you first have to interrogate your own practice and adopt an attitude of continual self-improvement. The TLA offers an important resource for that professional instinct to grow, seek help and enjoy recognition. And this need not be limited to enthusiastic individuals; indeed, it will work best where whole schools create a culture of enquiry into the craft of teaching.[65]

Em suma, as TLA

> speaks to a new generation of teachers who are used to drawing down information and support when they need it from the internet. We have made a decisive move away from cascades, gurus and 'days out' to get our CPD. The challenge is to bring CPD into each classroom to study ourselves on the job: what works? What might work better? How can I improve? The goal is to enable and reward the reflective teacher.[66]

Sintetizando, a avaliação dos professores em Inglaterra é principalmente impulsionada pelo Governo para conseguir impor a sua agenda de reforma e de melhorias. Pese embora o facto de o Governo estar a seguir diretivas políticas, a verdade é que as escolas e os professores têm ao seu alcance os recursos úteis e necessários ao seu desenvolvimento profissional. As medidas tomadas em prol da gestão do desempenho têm proporcionado o DPC dos professores, tornando-os mais aptos e "capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos " (Day, 2010, p. 159).

[65] http://www.tla.ac.uk/site/Pages/NewsEvents.aspx
[66] http://www.tla.ac.uk/site/Pages/NewsEvents.aspx

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

REFERENCIAL TEÓRICO-NORMATIVO DO ESTUDO

4.1. Dimensões teóricas do estudo

4.1.1. Dimensão da regulação

O processo supervisivo permite regular o processo em curso entre o avaliado e o avaliador: através de vários tipos de *feedback,* como, por exemplo, o questionamento como pedido de esclarecimento, questionamento crítico ou estimulador, apoio/encorajamento, recomendação, síntese/balanço, esclarecimento conceptual e teórico. A forte presença do questionamento crítico e do *feedback* formativo nesta dimensão facilita e permite um desenvolvimento profissional contínuo (Alarcão & Roldão, 2009).

A regulação tem ainda como objetivo apoiar, orientar e regular o processo formativo, exigindo a observação crítica, a problematização, a pesquisa, o diálogo, a experienciação de diferentes papéis, o relacionamento plural e multifacetado e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

É neste contexto que vários autores (Alarcão, 2000; Alarcão e Roldão 2009; Sá-Chaves, 2000; Vieira, 2010) definem a supervisão como teoria e prática da regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a regulação deverá ser entendida como base estruturante para um processo supervisivo de qualidade. Sabemos também e temos consciência que a presença de alguns fatores limitam e condicionam a ação quer do professor, quer do formador (supervisor).

De forma a sustentar esta visão reguladora da prática supervisiva, passamos a enunciar, de acordo com Vieira, alguns princípios norteadores desta dimensão:

- articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de

possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;

- criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter) subjetividade, a negociação e a regulação;
- promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação. (2010, p. 32)

Como sublinham Alarcão e Roldão (2009a), a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

Neste enquadramento, referem ainda que a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo, preparando para:

- a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- a observação crítica;
- o diálogo;
- a experienciação de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas (2009a, p. 54).

Quanto às estratégias utilizadas para regular a prática, as autoras (Alarcão & Roldão, 2009a, p. 54) referenciam como as mais utilizadas a demonstração, a atuação, a observação, a reflexão analítica e crítica, o envolvimento em projetos, a avaliação, a organização de dossiês e portefólios,

em situações de acompanhamento personalizado e em grupo, com forte presença de questionamento crítico e *feedback* formativo.

Parafraseando Alarcão e Roldão (2009, p. 56) afirmamos que a supervisão como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.

4.1.2. Dimensão da colaboração

A supervisão dá grande destaque à importância da colaboração, sendo que o trabalho realizado em conjunto pelos pares deverá estimular o trabalho individual para, mais tarde, ser partilhado em grupo. Considera-se que, na realização de uma tarefa, a colaboração é a manifestação mais nítida da articulação no interior de um determinado contexto, a qual pode assumir a realização conjunta de um dossiê (Roldão & Alarcão) ou, ainda, a construção de um diário colaborativo (dialógico ou interativo), o qual "expande as potencialidades do diálogo interior que a escrita individual suscita ao adicionar as vantagens do diálogo com o outro (Moreira, Durães & Silva, 2009, p.140). Na opinião das autoras, o diário colaborativo

> só encontra espaço de crescimento quando, apesar da potencial diferença de abordagem ou natureza do conhecimento dos diferentes participantes, não há um discurso de maior autoridade, mas antes uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos entre diarista e comentador; este reage ao que é escrito, apropriando-se das ideias do primeiro, fazendo-as interagir com as suas, abrindo deste modo novas vias de reflexão e ação. (Moreira, Durães & Silva, 2009, p.140)

Nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira: "assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em

concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores" (Rosenholtz, 1989, p. 73.).

Por seu turno, Little (1990) sublinha que o trabalho conjunto é a forma de colaboração mais forte, pois implica e cria interdependências, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade de revisão e crítica do trabalho efetuado. Também considera que este tipo de trabalho e de cultura colaborativa é a que tem maior probabilidade de conduzir a progressos significativos, uma vez que a partilha das práticas docentes é um processo que permite o crescimento e a transformação dos indivíduos, à medida que eles são capazes de (re) construir as suas dinâmicas de aprendizagem e operacionalizá-las. Neste sentido, enquanto sedimenta e trabalha as suas convicções e crenças pedagógicas, o professor constrói a sua profissionalidade através das ações que se refletem nas práticas educativas que comunga. A reflexão e a interação com os pares fazem com que o professor cresça como indivíduo e como profissional.

Daí a colaboração ter como primeiro objetivo apoiar, orientar e regular um processo de formação, valorizando-se o trabalho realizado em conjunto com os pares (Bolzan, 2002).

Neste contexto, perfilhamos a opinião de Nóvoa, quando sublinha que:

> O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (1992, p. 26)

É neste sentido que as dinâmicas vivenciadas na escola exigem ao professor uma relação/interação com os seus pares, para a qual, no entanto, não foi preparado. Importa aqui sublinhar que a ausência de práticas colaborativas assenta na falta de um trabalho conjunto em que os encontros entre professores promovam a responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar, nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à

liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional (Little, 1990).

A autonomia docente pressupõe que os currículos escolares sejam trabalhados em cada escola de acordo com os contextos e os ambientes específicos que a caracterizam. No entanto, para que isso seja possível, os professores têm de se organizar, de interagir com os seus pares, profissional e, até, pessoalmente. Esta ideia assenta numa conceção de trabalho colaborativo segundo uma perspetiva de profissionalismo interativo, o qual constitui um repto ao aperfeiçoamento contínuo das escolas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Como sublinha Lima (2002), nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente como hoje, sendo entendida como o modo ideal para se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas "comunidades de aprendizagem"[67]. A este propósito, Dias sublinha que:

> é através do princípio da comunicação em rede que se desenvolvem e organizam as novas comunidades de aprendizagem, orientadas para o desenvolvimento dos processos colaborativos, compreendendo a criação de uma cultura de participação coletiva nas interações que suportam as atividades de aprendizagem dos seus membros. (cit. por Lima, 2002, p. 206)

Não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre o que os vários teóricos entendem sobre o termo "comunidade", mas, sim, perceber de que forma as "comunidades" podem influenciar as práticas colaborativas na escola e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Neste enquadramento, Canário (cit. por Lima, 2002) defende que a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade, mas a "abertura"

[67] Neste aspeto, Flores (2012) chama a atenção para a necessidade de repensar o sentido e os desafios que se colocam, hoje, ao conceito de "comunidade de aprendizagem", o qual é marcado por uma forte polissemia. A diversidade de perspetivas sobre o conceito de "comunidade" é visível no uso de expressões como " comunidades fortaleza" e "comunidades amiba" (Santos cit. por Flores, 2012); "comunidades estéticas" e "comunidades éticas" (Bauman, cit. por Flores, 2012) "comunidades virtuais" (Castells, Viché cit. por Floes, 2012). Importa aqui destacar que mais recentemente, um novo sentido tem sido dado ao vocábulo comunidade, o de "comunidades virtuais". Estamos perante uma nova cultura, composta por novos espaços e redes de comunicação, interação, liberdade de expressão e de auto-organização social. Trata-se de um novo fenómeno de "cultura da virtualidade real" que se estrutura no espaço virtual (Castells cit. por Flores, 2012). Esta "cibercultura", como lhe chama, põe a ênfase nos intercâmbios, na interatividade e na cooperação que se estabelecem em rede.

deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar, ou seja, "a mudança da relação escola-comunidade exige mudanças nas relações entre os professores e os alunos e estas são concomitantes com mudanças na relação entre os professores e o seu modo de trabalho".

A este propósito, Little (1990, p. 87) define quatro tipos diferentes de relações colegiais entre os professores. Das quatro referenciadas, destacamos apenas a última por considerarmos que o trabalho conjunto é a forma de colaboração mais forte, nomeadamente o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos pares, a mentoria, etc. O trabalho conjunto, segundo o autor (1990, p. 87), 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 e crítica do trabalho efetuado.

As virtudes e os benefícios da colegialidade são, hoje, sobejamente reconhecidos, sendo enaltecidas em quase todos os setores da comunidade educativa. Muitos são os que entendem que a colegialidade é o segredo para a criação de um bom estabelecimento de ensino (Lima, 2002). À partida, quando todos os atores educativos estão imbuídos desta cultura de colegialidade, tudo parece funcionar melhor e há mais sucesso educativo, pelo que se pode falar de um bom e efetivo desenvolvimento profissional. Em suma, os indivíduos crescem pessoal e profissionalmente.

A colegialidade (ou a colaboração docente) pode, assim, beneficiar as escolas de três maneiras principais, a saber:

- beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula;
- ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais;
- ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola. (Little cit. por Lima, 2002, p. 41).

Neste sentido, julgamos que as escolas onde existe colaboração entre os professores são mais promotoras da eficácia do ensino, isto é, são mais

capazes de melhorar as aprendizagens dos seus alunos. Ao mesmo tempo, os professores usufruem de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e de realização profissional. Convém lembrar, de resto, que, em escolas colaborativas, os fracassos e a insegurança que os professores enfrentam não são escondidos, nem tão pouco negados; pelo contrário, estas questões são partilhadas e discutidas com os pares (Andy & Hargreaves, 2002). Numa cultura colaborativa, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas em conjunto (Lima, 2002).

No entanto, em relação à questão da colegialidade e da colaboração entre os professores, é de sublinhar que algumas críticas têm sido tecidas às comunidades de aprendizagem, nomeadamente quanto ao facto da racionalidade burocrática induzir a um abafamento das iniciativas dos docentes, criando poucas oportunidades de colaboração (Flores, 2012).

Existe atualmente uma pressão oficial para que os docentes adotem comportamentos de colaboração, o que se reveste de um pendor fortemente normativo. De facto, os discursos hodiernos sobre a necessidade de mudar o ensino e as escolas assentam numa retórica de colaboração ou de colegialidade inspirada nos modelos das grandes empresas. É neste contexto que as culturas dos professores são vistas como um objeto que os diretores das escolas criam e promovem, em vez de um fenómeno que emerge como resultado das interações dos professores uns com os outros (Flores, 2012).

A este propósito, Smylie (cit. por Flores, 2012) refere que as abordagens estruturais e políticas estão condenadas ao fracasso, se não tiverem por objetivo mudar as próprias culturas das escolas. É neste sentido que Hargreaves (1995) alerta para a necessidade de se discutir criticamente o pressuposto de que as culturas colegiais apoiam necessariamente a mudança; em muitos casos, sobretudo quando estamos perante mudanças promovidas externamente, podem tornar-se, pelo contrário, em fontes de forte resistência à mudança.

Na mesma linha de pensamento, Little (1993) chama a atenção para o facto da colaboração entre os professores poder ser o resultado perverso da competição, porque os professores competem tanto entre si como com os colegas de outros departamentos. Nesta ótica, a competição pode virar-se para o interior de cada departamento, agrupando provavelmente só os colegas do

departamento, os quais unem esforços no sentido de conseguirem uma posição mais favorável do que os outros colegas em termos de recursos, de condições de trabalho ou, ainda, de tipo de alunos que ficarão sob a sua responsabilidade. Nesta lógica, perfilhamos a opinião de McLaughlin quando afirma que "nem sempre as comunidades profissionais, por si próprias, são uma coisa boa" (cit. por Little, 1993, p. 95).

Segundo Flores (2012), as mudanças vividas pelas escolas, são o resultado de uma pressão performativa cada vez maior, têm gerado uma cultura de individualismo competitivo que consome o tempo dos professores, intensifica o trabalho de forma a cortar nas despesas e sobrecarrega-os com a necessidade do cumprimento de objetivos de desempenho de curto prazo. Deste modo, "o individualismo competitivo transforma-se, então, num individualismo corrosivo que provoca o esgotamento dos professores e que destrói, pouco a pouco, o seu sentimento de comunidade " (Hargreaves cit. por Flores, 2012, p. 226).

Neste contexto, o mesmo autor sublinha que, se quisermos que as escolas sejam verdadeiras comunidades de conhecimento para todos os alunos, o ensino tem de ser transformado numa verdadeira profissão aprendente. Retallick (cit. por Flores, 2012) sustenta também esta ideia, pois a escola, como espaço educativo para professores, significa um avanço considerável no que concerne a reflexão sobre o trabalho dos professores. Mais: a aprendizagem que se desenvolve na escola constitui uma componente essencial do seu desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, Flores (2012) lembra que a existência das comunidades de aprendizagem pressupõe a existência e a criação de espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa dos sentidos para a ação. Estas condições possibilitam também uma dinâmica mais ativa e uma prática educativa mais adequada, centrando-se no desenvolvimento do aluno, em todas as suas dimensões.

Em Portugal, assim como noutros países da Europa, as perspetivas de colegialidade surgem associadas ao excesso de burocracia, à intensificação do trabalho docente, à vigilância e ao escrutínio público, bem como à lógica gerencialista e à agenda da performatividade e de prestação de contas. Por este motivo, uma "colegialidade compulsiva" tem sido contraposta uma cultura

colaborativa de escola que favoreça a cooperação espontânea entre os professores (Flores, 2012).

Deste modo, o individualismo está associado a comportamentos defensivos, tais como a desconfiança, a incerteza e o medo do fracasso. O individualismo, como nos lembra Hargreaves (cit. por Flores, 2012), é fruto das incertezas e ansiedades dos professores e do receio das críticas dos outros colegas em relação ao seu trabalho, desenvolvido num ambiente fortemente pressionante e constrangedor.

A este propósito, Day (2004b) crê que o discurso dominante da colaboração e da colegialidade cria fortes tensões para os professores trabalharem em conjunto. Por isso, as culturas de colegialidade não deveriam sufocar a individualidade dos professores, pois é importante que os professores sintam que têm liberdade e autonomia enquanto indivíduos. É que, tal como sublinha Hargreaves (cit. por Flores, 2012), individualidade e individualismo não são mesma coisa. Há que ter cuidado, pois o individualismo não pode ser sempre visto como algo de negativo e a individualidade pode conter ou potenciar um talento criativo que, de outro modo, poderia não se manifestar.

Voltando à questão dos professores desenvolverem ou não uma cultura de colaboração com os seus pares, Lima (2002, p.181) lembra que o problema não é, pois, o de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas, sim, o que pode ser feito para que eles o façam quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente gratificante e positivamente mais consequente para os alunos.

Para Lima (2002), as tentativas para reformar as escolas que ignoram as culturas dos professores estão condenadas ao fracasso. A forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas. Assim, para que se possam promover verdadeiras culturas colaborativas nas nossas escolas, temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários e dos jovens docentes, uma vez que é nos contextos reais de trabalho que se aprende a dar os primeiros passos – e talvez mais decisivos de toda a vida profissional – na futura profissão. Da existência ou não de redes de apoio e de interação nos locais de trabalho dependerá, em grande parte, a opção de cada

docente por uma caminhada mais isolada ou mais interativa, com os reflexos que isso terá, eventualmente, na aprendizagem e no desenvolvimento dos milhares de alunos ao longo da carreira profissional (Lima, 2002).

4.1.3. Dimensão da autonomia

O desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem é um aspeto fundamental do processo supervisivo. Uma "pedagogia para a autonomia" assenta na conceção de um profissional intelectual, crítico e agente de mudança (Vieira, 2010) e, como tal, pressupõe que o docente desenvolva as competências de ação que ultrapassam qualquer racionalidade técnica. Dito por outras palavras, "a pedagogia para a autonomia" quer para o professor, quer para o aluno, "é uma competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social" (Jiménez Raya *et al*. cit. por Moreira & Vieira 2011, p. 12).

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e dos seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. Neste sentido, a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (Alarcão & Tavares, 2007). Assim, tal como Vieira (2010), entendemos que a autonomia tem três objetivos fundamentais: primeiro, contribuir para o desenvolvimento do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem; segundo, desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa, considerando o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes; e, terceiro, conceber o professor

como um prático autónomo, crítico e reflexivo, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento profissional.

Em contexto pedagógico, o professor reflexivo assume um leque de estratégias variadas que podem assumir os seguintes comportamentos:

- compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo;
- compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia;
- conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória;
- desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário);
- partilhar teorias e práticas subjetivas com os pares;
- encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais);
- partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos;
- reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista;
- articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula;
- promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos;
- recolher informação dos/sobre os aluno de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex.,através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.);
- analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem;
- encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da autoavaliação). (Vieira, 2010, p.30)

Ainda na esteira do mesmo autor (Vieira, 2010), afirmamos que uma pedagogia para a autonomia implica professores reflexivos. Um profissional reflexivo e autónomo forma sujeitos também reflexivos e autónomos, sendo

que a autonomia do professor envolve um trabalho reflexivo e crítico do docente sobre aspetos diferentes da sua profissionalidade. Assim, como destaca Morais (1993), o professor forma-se no trabalho, instado por utopias e inquietações que surgem não só das relações que estabelece na prática, mas também das múltiplas variáveis que definem o contexto educacional. Contudo, se as inquietações que perturbam a ação e as práticas não forem objeto de indagação crítica, estaremos diante de um professor que compromete a sua autonomia. Neste sentido, entende-se que o exercício para a autonomia está diretamente relacionado com a consciência e a vivência do professor com todas as dimensões da sua profissionalidade.

Se esta dimensão tem como papel fundamental contribuir para a aprendizagem do professor e para o seu desenvolvimento profissional, então é fundamental, como sublinha Simão, que se ajude o professor a:

- aprender a ensinar a aprender a pensar;
- aprender a ensinar a cooperar
- aprender a ensinar a comunicar;
- aprender a ensinar a gerir as emoções (ser empático)
- aprender a ensinar a ser crítico;
- e por fim a prender a ensinar a automotivar-se. (2007, pp. 97-98)

Para promover estas competências, fundamentais para o desenvolvimento de um professor mais capaz e autónomo, é necessário que se promova uma escola de indagação, colocando a reflexão no centro das atividades de formação de professores. Esta promoção de competências passa por implementar algumas estratégias de desenvolvimento profissional, como, por exemplo, os diários reflexivos, portefólios, autorrelatos, a investigação-ação e a investigação colaborativa. Também passa por organizar espaços de comunicação no seio das escolas, através da dinamização de grupos de estudo, círculos de estudo e oficinas de estudo, estimulando a confrontação de perspetivas e a aquisição de competências argumentativas, com o objetivo de promover grupos de auto e heteroformação (Simão, 2007). Contudo, a operacionalização destes papéis em contexto pedagógico não é fácil e é condicionada por fatores situacionais. No caso da avaliação de desempenho

dos professores, é fundamental que se identifiquem os constrangimentos que inibem uma educação transformadora, assim como os espaços de manobra para os poder colmatar, instituindo deste modo, uma estratégia de resistência aos fatores que limitam essa mesma pedagogia para a autonomia. Assim, identificam-se vários fatores, conforme explanados no quadro 22 (relativos ao contexto e ao professor) que inibem essa mesma ação (Vieira & Moreira, 2011).

Quadro 22 – Fatores de inibição de uma pedagogia para a autonomia (Adaptado de Vieira & Moreira, 2011, pp.13-14)

Fatores relativos ao contexto	Fatores relativos ao professor
1-Valores (políticos, sócio culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade. 2-Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para refletir e investigar a prática. 3-Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas…. 4-Expetativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como recetor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação.	1-Formação profissional (inicial/contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva). 2-Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento. 3-Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções…) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução. 4-Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento. 5-Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento… 6-Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida…que possam condicionar negativamente o professor

Estes fatores de constrangimento apontados por Vieira e Moreira (2011) podem inibir o desenvolvimento do professor para uma pedagogia mais autónoma e responsável. Ora, se entendermos que a avaliação dos professores é uma forma de responsabilização (leia-se: prestação de contas), então:

> Qualquer processo genuíno de responsabilização pressupõe que os sujeitos são capazes de agir de forma responsável e autónoma. A imposição de restrições e controlos diversos, através de uma supervisão externa, não é coerente com um processo genuíno de responsabilização…. (Elliott cit. por Day, 1999, p. 99)

Neste sentido, os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação mais autónoma, sendo que uma das formas de o conseguir, como sublinha Day (1999), é optar por um *modelo do processo*, no qual

> O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e atualizada, sobre o desempenho do professor para o uso das "autoridades educativas locais" e dos órgãos administrativos. Esta base de informações será, então, utilizada para atingir os objetivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação. (Winter cit. por Day, 1999, p.100)

em vez de um *modelo do produto*, cujo valor

> reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exatas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho. (Winter cit. por Day, 1999, p. 100)

Embora o *modelo do processo* reforce a cultura profissional dos professores e o *modelo do produto* reflita a cultura administrativa, as duas culturas têm, contudo, legitimidade e argumentos para assegurar um ensino de qualidade (Day, 1999, p.101). Assim, segundo Gane, os dispositivos de

avaliação que valorizam uma cultura de autonomia docente devem ser elaborados numa perspetiva organizacional, assumir um carácter evolutivo e dinâmico, suscitar a adesão do corpo docente, simplificar a documentação a produzir e prever uma formação adequada (cit. por Day, 1999, p. 101).

4.1.4. Dimensão da reflexão

Tal como Pereira (2001), defendemos que o conceito de "professor reflexivo" assume um papel central na mudança da escola. Todavia, este conceito deverá essencialmente adequar-se a "…um campo movediço, instável, trabalhado pelos atores que se define criticamente, constantemente redefinido pelas operações que se tentam, com sucesso ou fracasso" (Stengers cit. por Pereira, 2001, p.112).

Por outro lado, a co-construção de saberes pedagógicos, assente no exercício reflexivo de dialogicidade sobre as representações que os professores constroem acerca das situações educativas (Ribeiro, 2009) são potenciadoras de novas dinâmicas facilitadoras e promotoras de novos saberes, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional docente.

Assim sendo, a reflexão é considerada promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas, sendo que a reflexão surge como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões. Por sua vez, um professor que assume uma postura de indagação, de questionamento constante e que desenvolve uma atitude crítica e de colaboração com os seus pares na sua prática pedagógica, é um professor reflexivo. É, deste modo, considerado o agente de uma prática transformadora que encara a sua atividade profissional no âmbito de uma mudança social e política.

Por outro lado, e à medida que o professor faz uma autoanálise do seu trabalho, constrói uma consciência crítica, refletindo sobre as suas ações e os seus pressupostos. O facto deste refletir sobre a sua própria ação permite-lhe confrontar-se com os seus atos, os seus valores, os seus pensamentos e as conceções que tem da vida e do mundo. Na sua atividade profissional, o

professor tem de ter em conta o mundo que o rodeia. Ora, é através da reflexões e do questionamento constante sobre a sua própria atividade que o professor consegue adquirir um conhecimento crítico sobre a sua própria ação, reestruturando-a, transformando-a, sem deixar, ao mesmo tempo, de se valorizar enquanto pessoa e profissional.

Com efeito, segundo Perrenoud (2002), os professores que forem capazes de adquirir uma postura reflexiva serão mais ativos e, naturalmente, terão mais capacidade para transmitir o que o autor considera como uma filosofia do saber e da cultura, recorrendo a uma pedagogia e a uma didática que permitirão ao modelo de reflexão na ação marcar o seu território.

Na literatura sobre a abordagem reflexiva na supervisão e orientação da prática pedagógica, encontramos autores (Alarcão, 1995; Alarcão & Roldão, 2009; Formosinho, 2002; Vieira 1993, 2010; Zeichner, 1993) que imprimem ao conceito de ensino reflexivo tónicas diferentes e, até, de cariz behaviorista, segundo as quais a prática reflexiva é entendida como um meio para alcançar certos objetivos, nomeadamente a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor.

Uma vez que os significados atribuídos ao conceito de reflexão abundam na literatura, há autores que tentaram organizá-los em várias categorias, como é o caso de Grimmett (1989), segundo o qual a reflexão pode ser entendida de três maneiras:

- a primeira pressupõe uma abordagem técnica e mecanicista do ensino, em que a reflexão é entendida como o processo que conduz à ação. Esta visão meramente tecnicista pressupõe ainda que aquele que detém o conhecimento recorre à reflexão para orientar e controlar a prática.
- a segunda entende a reflexão como um processo de análise, tendo em conta a realidade contextual em que decorre a ação.
- a terceira vê a reflexão como uma forma de reconstrução da experiência, baseando-se assim numa perspetiva construtivista de acesso ao conhecimento. Esta terceira categoria é a que é mais valorizada pelo autor, por entender que aqui se enquadram conceções de reflexão que têm em conta a reorganização,

> reconstrução da experiência que conduz a novas perceções das situações da prática e a novas perceções da identidade do professor e dos contextos em que decorre a ação.

Alarcão e Roldão (2009), por seu turno, lembram-nos que a reflexão é um dos temas mais glosados, quer nas sínteses de investigação científica, quer nos estudos empíricos. A ideia geral é a de que a reflexão é promotora do conhecimento profissional, porque radica numa "atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho gerando novas questões de reflexão por forma a regular e melhorar as práticas docentes (Alarcão & Roldão, 2009, p. 30).

As mesmas autoras apresentam uma série de razões que valorizam a ação reflexiva, a saber:

- motiva para uma maior exigência e autoexigência;
- consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e de produzir;
- conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a perceção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na ação de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens. (Alarcão & Roldão, 2009, p.30)

Acrescentam que, quando é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão & Roldão, 2009, p. 30).

Contudo, os estudos de investigação realizados até agora revelam, por parte dos docentes, práticas de reflexão incipientes ou mesmo inexistentes,

manifestando dificuldades em refletir e em comunicar o conteúdo das suas reflexões. Quando as reflexões se verificam, dizem unicamente respeito às atividades letivas. De salientar que um dos constrangimentos apontados pelos professores para explicar a quase inexistência de uma atividade reflexiva é o tempo. No entanto, a reflexão é mais evidente nos momentos pós-aula, acontecendo de uma forma sequencial, organizada, sistemática e recorrente. Os comentários pós-aula, se existentes, são feitos pelo próprio docente, pelos colegas observadores e ainda pelo orientador e supervisor, caso estejam presentes no momento da atividade letiva.

As mesmas autoras sublinham também que os supervisores e orientadores têm dificuldades em fazer abordagens de natureza reflexiva, pois revelam problemas e limitações em interpretar, questionar e confrontar os estagiários. Neste caso, constata-se uma confusão feita pelos supervisores entre a retroação crítica e a falta de encorajamento, receando que a reflexão conduza ao enfraquecimento da autoestima (Alarcão & Roldão, 2009).

É de notar que, neste contexto e numa formação de cariz reflexiva, o *feedback* dado pelo supervisor é considerado um elemento essencial, sendo não só orientador, estimulador e regulador da ação educativa, mas também potenciador de novas dinâmicas, novas estratégias facilitadoras das práticas, as quais, por sua vez, promovem o desenvolvimento da autonomia do docente, bem como o seu desenvolvimento profissional. A relação com o saber parece fluir naturalmente, o que favorece o processo de ensino do professor, assim como o processo de aprendizagem do aluno.

Convém referir que, hoje, o professor já não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas, sim, como um educador, cujo objetivo principal é ensinar, sendo assim detentor de um saber profissional específico que assenta em três eixos fundamentais, a saber:

- o eixo dos saberes;
- o eixo da relação interpessoal;
- o eixo dos valores democráticos. (Alarcão & Roldão, 2009, p. 67)

Deste modo, o professor crítico e reflexivo atua em contextos culturalmente e institucionalmente diferentes, instáveis e de uma natureza

muito complexa, nos quais deseja intervir criticamente, proporcionando condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades. Esta conceção de professor aponta, sem dúvida, para:

> um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento. (Alarcão & Roldão, 2009, p.68)

Neste contexto, o emergir de profissionais críticos, reflexivos e interventivos apontam para um novo paradigma profissional, exigindo modelos de formação e supervisão adequados a esta nova conceção de professor.

Relativamente à conceção do professor reflexivo, há uma preocupação que começa a emergir, não sendo

> …isenta de questionamentos, até porque parece verificar-se uma apropriação do professor como prático reflexivo, entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir, mas que, ao transportar-se para a ação, deixa a operacionalização – nos planos curricular e didáticos e a produção fundamentada de saber nesses domínios- relativamente intocada ou abandonada, uma constatação que se aplica sobretudo aos estudos sobre a formação contínua, mas que começa a desenhar-se também na formação inicial e que não deixa de ser preocupante. (Alarcão & Roldão, 2009, p.68)

A figura que a seguir apresentamos é bem exemplificativa do perfil do professor reflexivo que acabamos de desenhar sob o olhar de Alarcão e Roldão (2009).

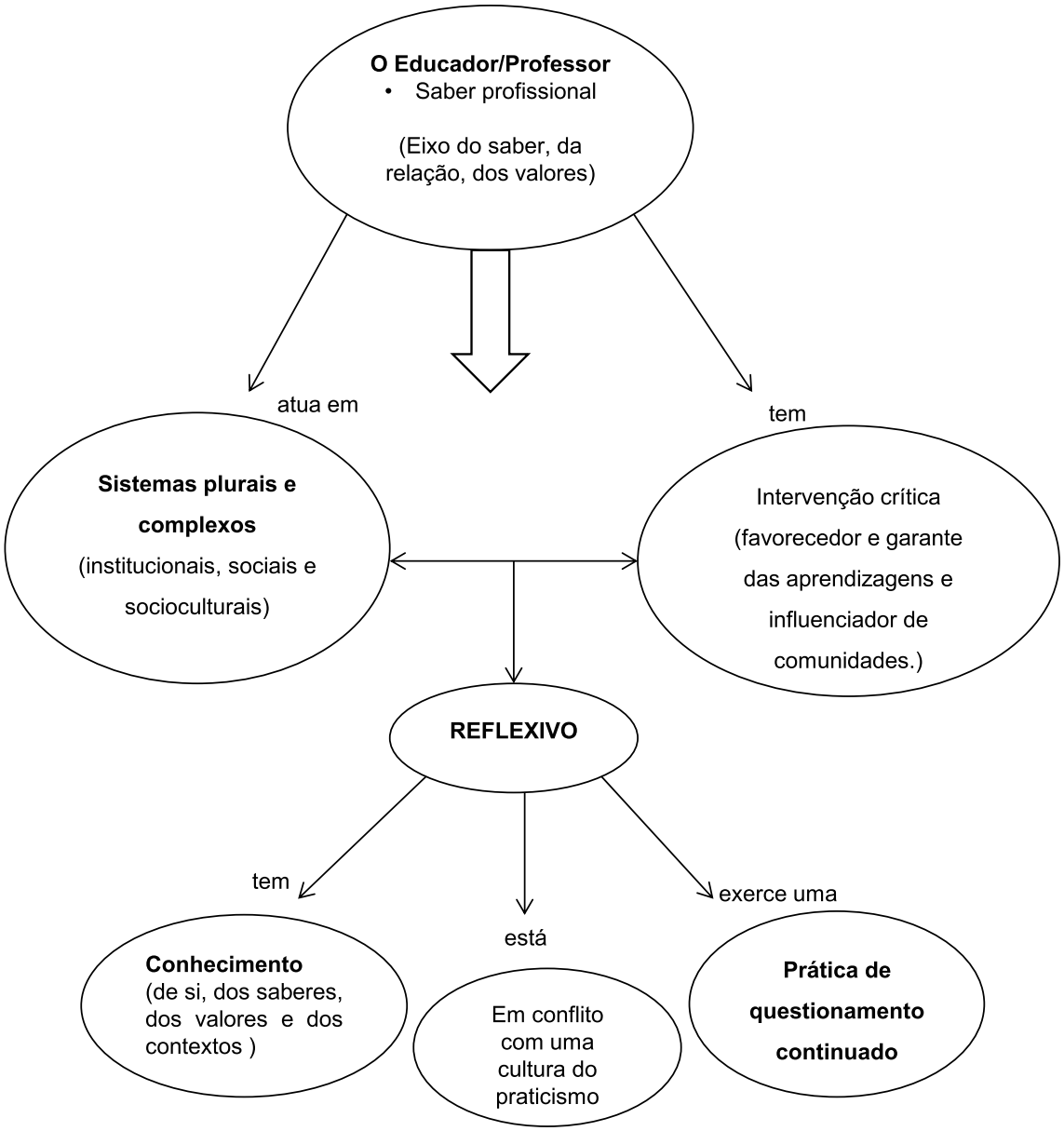

Figura 8 – Conceção do professor reflexivo (Adaptado de Alarcão & Roldão, 2009, p.69)

A reflexão, pela sua natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora do trabalho supervisivo, sustenta-se num acompanhamento e discussão permanente da ação e dos seus resultados, sendo o alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2009).

Por outro lado, a co-construção de saberes pedagógicos, a partir do exercício reflexivo de dialogicidade sobre as representações que os professores constroem acerca das situações educativas (Ribeiro, 2009), é

potenciadora de novas dinâmicas facilitadoras e promotoras de novos saberes, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional docente.

Como o afirma Vieira (2010), acreditamos que os vários cenários na formação[68] de professores têm o mesmo objetivo, ou seja, o desenvolvimento da reflexividade profissional para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Mas é preciso abandonar uma certa ingenuidade que, muitas vezes, leva a aceitar a ideia de que a reflexão profissional, só por si, garante a qualidade das práticas educativas, uma vez que esta pode servir propósitos diferentes, tais como a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e antidemocráticas. Como o afirmam Zeichner e Tabachnick, o poder transformador da reflexão "dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos fatores institucionais e sociais que condicionam a transformação" (cit. por Vieira, 2010, p.21).

Assim sendo, e segundo a mesma autora, uma questão se impõe: que reflexão para a educação? Ora, numa visão democrática da educação, a reflexão profissional deverá, necessariamente, ter um teor político, tendo como objetivo desenvolver a autonomia do educador e dos educandos. Assim, acreditamos que "uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direção defensável para essa reflexão, ou seja, a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos (Vieira, 2010, p.16). A ação da reflexividade profissional, sendo potenciadora e dinamizadora de ambientes transformadores, tem a capacidade de reproduzir ou transformar a ordem social dominante. A reflexão, como o afirma Kemmis, "…no carece de valor ni es neutral com respecto al valor; expressa y está al servicio de interesses humanos, sociales, culturales y políticos concretos" (cit. por Vieira, 2010, p.17).

[68] A propósito da formação de professores, nas universidades portuguesas, tem-se notado e de acordo com a literatura da especialidade, uma afirmação no que concerne uma orientação reflexiva da supervisão na formação inicial de professores, embora com tonalidades diferentes (ver Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão & Roldão, 2003, 2009, Vieira, 1993, 2010).

4.2. Quadro histórico-normativo da ADD em Portugal

4.2.1. A ADD em Portugal (1974-2007): do período revolucionário ao Governo de José Sócrates

A avaliação dos professores em Portugal até 1974 esteve sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE) e dos reitores das escolas. O modelo de avaliação que vigorava, na altura, centrava-se essencialmente na avaliação externa (IGE) e nos pareceres que os reitores emitiam. Uma vez que o regime político que imperava não era democrático, os professores não tinham qualquer interferência no processo de avaliação e, como tal, tinham de aceitar, sem contestar, o resultado de avaliação que lhes era atribuído (Curado, 2002).

Após 1974, e porque não é de um dia para o outro que se mudam práticas, costumes e valores, a avaliação dos professores continuava conotada com sistemas de controlo característicos de um passado autocrático. No entanto, esta realidade viria a alterar-se paulatinamente ao longo dos tempos. Com a implementação de um regime democrático em Portugal, surgiram algumas referências tendentes à introdução dos conceitos de qualidade, eficiência e a prestação de contas que surgiam por oposição a uma ideologia de igualdade e equidade que prevaleceu na educação, na segunda metade da década de setenta (Curado, 2002).

A questão da avaliação dos professores reapareceu na agenda política, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em ligação com o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira. Assim, no n.º 2 do art.º 36 da LBSE, traduzida na lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, que viria a ser alterada pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e, posteriormente, pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, afirma-se categoricamente que

> A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano

da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como, às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

A formação contínua de professores passa, então, a ser encarada como um dever e um direito para a carreira docente. Deste modo, a mobilidade e a carreira docente passam a depender dos resultados da formação contínua. Todavia, seria apenas em 1992, para dar cumprimento a esse preceito, que o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que se define, no art.º 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, que foram explicitados, conforme estabelecido desde essa altura, através de legislação subsequente.

Com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de junho, (com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro) foi implementado o primeiro regime de avaliação de desempenho em Portugal após o 25 de abril. Deste modo, o processo da ADD consubstanciava-se na elaboração de um documento de reflexão crítica[69] sobre a atividade desenvolvida pelo docente no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação de desempenho e na frequência de um número determinado de créditos de formação, necessários para a progressão da carreira, segundo os seguintes indicadores e elementos:

a) serviço distribuído;
b) relação pedagógica com os alunos;
c) cumprimento dos programas curriculares;
d) desempenho de cargos diretivos e pedagógicos;
e) participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
f) ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
g) contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem;
h) estudos realizados e trabalhos publicados. (Decreto-Lei n.º1/98)

[69] O relatório de reflexão crítica manteve a mesma estrutura organizativa, tendo apenas sido retirada a alínea g) contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem.

Ao relatório crítico elaborado pelo docente era atribuído a menção de *Satisfaz e Não Satisfaz* pelo Órgão de Gestão da Escola.

Neste sentido, a formação, a avaliação e a progressão surgem associadas – e não necessariamente ligadas – à valorização ou aprofundamento das competências profissionais dos docentes.

Sublinhe-se que o *Não Satisfaz* só era atribuído em algumas situações específicas, tal como está descrito no normativo em análise:

> a) O órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino concluir pela existência de um insuficiente apoio ou deficiente relacionamento do docente com os alunos, mediante proposta do respetivo órgão pedagógico;
> b) O órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino concluir ser injustificada a não-aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo seu deficiente desempenho;
> c) O docente não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação (art. º 44º, n.º 1, alíneas a), b) e c), do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro)

Quando esta situação se verificava (a atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz),* era constituído um júri com avaliadores *externos* e *internos* (composto por um representante da direção regional de educação respetiva, que presidia; um representante do órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino do docente e um representante da delegação regional da IGE).

A atribuição da menção qualitativa *Não Satisfaz* determinava que não fosse considerada a progressão do docente na carreira, permanecendo no mesmo escalão, devendo ser acompanhado de uma proposta de formação que permitisse ao docente "superar os aspetos do seu desempenho profissional identificados como negativos no processo de avaliação" (artigo 48º do Decreto-Lei n.º 139-A/1990 de 28 de Abril). Caso se tratasse de um docente em pré-carreira, era impedido de aceder à carreira docente. No caso de uma segunda avaliação de *Não Satisfaz*, deixava de ser distribuído serviço letivo ao docente, "devendo o órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino propor a reconversão ou reclassificação profissional do docente em situação de

carreira ou pré-carreira, nos termos da lei" (artigo 48º do Decreto-Lei n.º 139-A/1990 de 28 de Abril).

Também era requerida a avaliação externa, além da situação já referida (menção de *Não Satisfaz*), quando o docente pretendia ter a menção de excelente (esta só podia ser requerida uma única vez ao longo da carreira do professor) ou, ainda, aquando do acesso ao oitavo escalão. De acordo com o normativo em análise, para o docente obter a menção de *Excelente* tinha de reunir os seguintes elementos:

- apreciação curricular;
- relatório justificativo (elaborado e apresentado pelo docente);
- parecer do órgão de gestão (da atividade desenvolvida pelo docente em avaliação nos últimos três anos, incidindo na ação docente e na qualidade do serviço prestado).

Neste processo, intervinha um júri *ad hoc*[70] que elaborava uma proposta de avaliação a ser submetida ao Ministério da Educação (ME), ao qual competia a atribuição da menção de Excelente. Esta avaliação tinha efeitos na progressão da carreira, pois permitia ao docente a obtenção de dois anos do tempo de serviço. De salientar que a avaliação externa, salvo as exceções assinaladas, era praticamente inexistente, cabendo a avaliação aos órgãos já referidos.

Este processo de avaliação, como postula Machado (2009), assumia um carácter essencialmente internalista, sendo possível encontrar as características que definem os modelos internalista, a saber:

> i) os avaliadores são internos, possuem um vínculo de participação direta no contexto e apresentam um estatuto paritário.
> ii) os referenciais de avaliação são particularizados, apresentam um grau elevado de discriminação contextual e decorrem de processos negociais internos;
> iii) os métodos e os instrumentos são diversos, valorizam os processos e seguem uma lógica mais reguladora. (Machado, 2009, pp. 55-56)

[70] Nomeado pelo ME, tinha obrigatoriamente de ser constituído pelos diretores regionais de educação.

Como sublinham Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro

> os principais atores de todo esse processo eram os próprios avaliados e como figura de avaliador, o presidente do órgão de gestão. Somente em casos excecionais se constituíam equipas mistas de avaliadores, com elementos internos e externos à escola. (2012, p. 79)

Sendo um modelo de cariz administrativo, não fomentava nem a reflexão, nem a discussão em torno das práticas educativas do docente avaliado. Deste ponto de vista, tratava-se de um modelo pouco indutor do desenvolvimento profissional, pois o papel do avaliador limitava-se, em bom rigor, à leitura do relatório crítico (Machado *et al.*, 2012, p. 79).

Ora, foi este cenário que, alegadamente, levou os responsáveis do ME a fazer uma revisão ao ECD, no sentido de melhorar a filosofia na qual assentava a avaliação de professores. Contudo, e apesar dos esforços feitos pela tutela em propor alguns pressupostos eventualmente inovadores, o modelo proposto e consubstanciado no Decreto-Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, "refere-se unicamente à "avaliação de desempenho", mantendo o propósito da certificação e ignorando o objetivo do desenvolvimento" (Pacheco & Flores, 1999, p.188).

Esta nova revisão do ECD tinha como pretensão, para além de encontrar medidas para promover a diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos,

> 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 respetivo desempenho profissional.

Na sequência do ECD, o Decreto-Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, definiu o processo de ADD assente, basicamente, na elaboração de um documento de reflexão crítica, elaborado pelo docente e a apresentar ao órgão

de gestão, cujo conteúdo incidia sobre a atividade docente e devia ser acompanhado dos certificados das ações de formação.

A este propósito, Curado (2002) refere que as opiniões dos professores relativamente ao documento de reflexão crítica são bastante negativas, pois classificam este documento como sendo um "pro forma" burocrático que serve apenas para progredir na carreira. De acordo com a mesma autora, o documento de reflexão crítica apresentou um carácter mais descritivo do que reflexivo, ou seja, os docentes limitavam-se basicamente a relatar os momentos relativos à sua atividade letiva, incluindo a sua formação contínua e/ou académica.

A avaliação do documento ao qual aludimos cabia, essencialmente, ao órgão de gestão, conforme previsto no art. º 42º, alínea 2 do referido decreto,

> o documento de reflexão crítica é objeto de apreciação pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que o docente exerce funções, o qual, ouvido o órgão pedagógico, procede à avaliação do desempenho do docente, expressa na menção qualitativa de Satisfaz, ou propõe a atribuição da menção qualitativa de Não Satisfaz a uma comissão de avaliação.

A comissão de avaliação à qual o decreto se refere era composta por:

> a) um elemento designado pelo respetivo diretor regional de educação, que preside;
> b) um docente designado pelo órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino em que o docente presta serviço, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino;
> c) um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

No que toca ao papel das comissões especializadas, Curado (2002) sublinha o facto de estas não poderem analisar ou discutir as práticas dos professores, uma vez que os momentos de avaliação estavam limitados à análise do documento de reflexão crítica. Acresce o facto de que a diferenciação dos professores segundo o seu mérito ser impossível, na medida

em que à maioria dos docentes era atribuída a menção de *Satisfaz,* permitindo-lhes deste modo progredir na carreira, "o que denota uma função essencialmente sumativa do processo em análise" (Machado *et al.,* 2012).

Caso o docente pretendesse que o seu empenho e mérito fossem reconhecidos, teria de solicitar a reapreciação da sua avaliação, o que, no entanto, só era possível depois de concluído o processo de avaliação, ou seja, de lhe ser atribuída a menção de Satisfaz. Assim, para atingir a menção de *Bom/Muito Bom*[71], o docente teria que obter, em primeiro lugar, a menção de *Satisfaz* e, depois, solicitar um parecer especializado a uma comissão de avaliação, da qual faziam parte:

> a) o presidente do órgão pedagógico, que preside;
> b) um docente exterior ao estabelecimento de educação ou de ensino, designado pelo respetivo órgão pedagógico, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino;
> c) um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação. (art. º 46º, n.º 1, alíneas a), b) e c), do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro)

Ao docente convidado a integrar a comissão de avaliação competia-lhe emitir um parecer sobre o documento de reflexão crítica, deliberando sobre a atribuição da menção de *Bom* ou manutenção da menção de *Satisfaz*. De sublinhar que " a atribuição da menção qualitativa de *Muito Bom* determinava, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente" (art. º 50º, alínea 4, Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro), tal como já previa o decreto anterior, com a atribuição ao docente pela menção de *Excelente* (Decreto-Lei, n.º 14/92, de 4 de junho)

A política de avaliação, na qual assentava ADD, era essencialmente encarada como um instrumento de progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas (Curado, 2002). Neste aspeto, refira-se que todos os modelos de ADD concebidos até à publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, tinham um princípio em comum – o da carreira única. A carreira docente era composta por 10

[71] A menção de Bom ou Muito Bom só poderia ser solicitada pelo docente, depois de decorridos 15 anos de bom e efetivo tempo de serviço (o docente não poderia ter tido nas avaliações anteriores a menção de Não Satisfaz).

escalões, aos quais todos os docentes podiam aceder com base apenas no tempo de serviço e na obtenção de um determinado número de créditos[72] de formação contínua.

Da análise feita à legislação sobre a questão da avaliação dos professores, assiste-se, tal como referem Machado *et al.*,

> no período pós-revolução a uma mudança no que respeita à avaliação docente, passando a imperar um sistema radical de autoavaliação docente, em que o documento de reflexão crítica elaborado pelo avaliado assumia, juntamente com o certificado das ações de formação concluídas e creditadas, principal relevância no processo de avaliação. (2012, p. 80)

Embora se reconheça que o documento de reflexão crítica tinha utilidade e auxiliava os professores na sua prática, "não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação" (Pacheco & Flores, 1999, p. 189). Por outro lado, o modelo de avaliação proposto no Decreto-Lei n.º11/98, de 15 de Maio, não equivalia a uma avaliação rigorosa, uma vez que o documento de reflexão crítica "não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas a uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação" (Machado *et al.*, 2012, p. 80).

A propósito do documento de reflexão crítica, Simões (1998, p.180) argumenta que, na opinião de alguns professores, não "foi um bom instrumento de avaliação" e, por esse motivo, tornou-se "num instrumento de credibilidade duvidosa". Acrescenta o mesmo investigador que os professores encaravam a avaliação como uma mera tarefa burocrática, em que os relatórios críticos não eram analisados e cuja classificação resultava apenas de um procedimento administrativo-legal. Além disso, as ações de formação contínua que os professores realizavam tinham pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento profissional (Simões, 1998, p. 180).

Compreende-se esta afirmação, pois a própria legislação, além de reforçar a dimensão burocrática e administrativa contemplada, permitia a um

[72] (1 crédito = 25 horas de formação).

grupo determinado de docentes[73] que se considerassem automaticamente avaliados, sendo-lhes administrativamente atribuída a classificação de *Satisfaz*. (Artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 11/98 de 15 de maio). Por outro lado, o documento de reflexão crítica podia "ser posto à disposição do Conselho Pedagógico, para efeitos de consulta, caso o docente a isso não se oponha" (art. º 6º, alínea 5, do Decreto-Regulamentar, n.º 14/92 de 4 de julho, o que, a nosso ver, revela práticas pouco éticas e pouco consensuais, geradoras de interesses e conflitos entre os pares, pondo de lado a questão central que é a avaliação do desempenho dos professores, o seu desenvolvimento profissional e os resultados escolares dos alunos.

Este modelo meramente administrativo e burocrático, conforme reconheceu o próprio Governo[74], legitimou a posterior reestruturação da carreira docente, tendo como principal fito a elevação dos padrões de ensino e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Por isso, os sucessivos Governos têm implementado reformas nas escolas e no trabalho dos professores, no sentido de uma maior prestação de contas (Flores, 2009). Aliás, a questão de prestação de contas e a avaliação dos professores tem preocupado não apenas os Governos nacionais, mas também as instâncias internacionais. Reconhece-se, generalizadamente, a necessidade de mudança e a implementação de novas medidas[75], pois a ineficácia dos anteriores modelos remete-nos para a questão "da não avaliação" pelo facto de se basearem essencialmente na autoavaliação (Flores, 2009).

Foi neste sentido que a UE, no início deste milénio e de acordo com as orientações emanadas pela designada "*Estratégia de Lisboa*", trouxe de novo à ribalta um dos problemas com os quais, ainda hoje, se deparam os professores: a formação e o seu desenvolvimento profissional num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Estas questões foram amplamente discutidas na conferência "Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade

[73] Os docentes que ocupassem cargos de administração e gestão nos estabelecimentos de educação ou de ensino, assim como àqueles que desempenhassem funções em centros de formação de associação de escolas e que exercessem simultaneamente funções letivas; bem como àqueles docentes titulares dos cargos de diretor de estabelecimento de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, de presidente de conselho diretivo de estabelecimento dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, de diretor executivo da área escolar ou de estabelecimento de ensino, de diretor de escola profissional e de diretor de centro de formação de associação de escolas.

74 "A avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático" (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

[75] Essas medidas foram acompanhadas por alguma turbulência e contestação, embora, os professores reconheçam, de um modo geral, a necessidade de implementação de um novo modelo, no que diz respeito à avaliação dos professores.

e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida", no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. As orientações que surgiram desta conferência assumiram um papel fundamental e prioritário porque se preconizaram mudanças educativas com contornos muito significativos para os professores e para as escolas. Neste processo, os professores são considerados atores centrais e decisivos para a implementação de qualquer mudança educativa.

É neste contexto que o Governo[76] legisla, encetando, assim, um processo de transformação das políticas educativas. Assim, surge o Decreto-Lei n º 15/2007, de 19 de janeiro e o Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro[77], os quais traduzem claramente a necessidade da mudança educativa, em prol das aprendizagens e do sucesso educativo, bem como a necessidade da qualidade do desempenho docente, apostando no desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. De sublinhar que, a partir de 2007 até ao momento, a ADD sofreu contínuas alterações legislativas, por forma a regular e ajustar o modelo da ADD à realidade dos professores e das escolas portuguesas. Assim, foram publicados o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, o Decreto-Lei n.º2/2010, de 23 de junho e, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro e o Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que serão objeto de reflexão e análise no item seguinte.

[76] As preocupações com estas questões não surgiram, apenas, com a "Estratégia de Lisboa", pois, já, em 2006 o Governo tinha elaborado uma proposta de revisão do estatuto da carreira docente, sugerindo alterações significativas no modelo de avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português. Este acontecimento veio reforçar a proposta do Governo português que viria mais tarde a consubstanciar-se com a publicação do Decreto-Lei n.º15/2007.

[77] Embora os professores reconhecessem a necessidade de mudança, no que concerne a ADD, as alterações introduzidas no ECD foram acompanhadas por um período de grande instabilidade, muita contestação, turbulência e uma grande insegurança, pois os professores confrontavam-se com alterações muito significativas a vários níveis e a ausência de práticas de avaliação, ao longo das últimas décadas, não transmitia segurança e confiança na aplicação do atual modelo.

4.2.2. A ADD em Portugal (2007-2012): a emergência de um novo "paradigma" de avaliação

4.2.2.1. 1º ciclo de avaliação (2007-2009)

O Decreto-Regulamentar n.º 15/2007, de 19 de janeiro, surge na sequência da "Estratégia de Lisboa", na qual foram discutidas questões relacionadas com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Sublinhe-se, no entanto, que estas preocupações não surgiram apenas com a "Estratégia de Lisboa", pois, já em 2006, o Governo tinha elaborado uma proposta de revisão do ECD, sugerindo alterações significativas no modelo de avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português. Este acontecimento limitou-se a reforçar as intenções do Governo português, as quais seriam consubstanciadas, mais tarde, no decreto em análise.

O "novo" modelo da ADD, conforme referido no ECD, tem como base os princípios pelos quais se rege o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP[78]), consubstanciado na Lei n.º 10/2004, de 22 de março, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro. De acordo com o SIADAP, pretende-se um modelo global de avaliação de desempenho que se oriente pelos seguintes princípios:

a) Orientação para resultados, promovendo a excelência e a qualidade do serviço;
b) Universalidade, assumindo-se como um sistema transversal a todos os serviços, organismos e grupos de pessoal da Administração Pública;
c) Responsabilização e desenvolvimento, assumindo-se como um instrumento de orientação, avaliação e desenvolvimento dos dirigentes, trabalhadores e equipas para a obtenção de resultados e demonstração de competências profissionais;

[78] O SIADAP integra a avaliação de desempenho dos funcionários, agentes e demais trabalhadores, dos dirigentes de nível intermédio e dos serviços e organismos da administração direta do estado e dos institutos públicos (Lei n.º 10/2004, de 22 de março)

d) Reconhecimento e motivação, garantindo a diferenciação de desempenhos e promovendo uma gestão baseada na valorização das competências e do mérito;
e)Transparência, assentando em critérios objetivos, regras claras e amplamente divulgadas;
f) Coerência e integração, suportando uma gestão integrada de recursos humanos, em articulação com as políticas de recrutamento e seleção, formação profissional e desenvolvimento de carreira. (Decreto-Lei 66-B/2007,artº 3º)

E que cumpra os seguintes objetivos:

a) avaliar a qualidade dos serviços e organismos da Administração Pública, tendo em vista promover a excelência e a melhoria contínua dos serviços prestados aos cidadãos e à comunidade;
b) avaliar, responsabilizar e reconhecer o mérito dos dirigentes, funcionários, agentes e demais trabalhadores em função da produtividade e resultados obtidos, ao nível da concretização de objetivos, da aplicação de competências e da atitude pessoal demonstrada;
c) diferenciar níveis de desempenho, fomentando uma cultura de exigência, motivação e reconhecimento do mérito;
d) potenciar o trabalho em equipa, promovendo a comunicação e cooperação entre serviços, dirigentes e trabalhadores;
e) identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho dos organismos, dirigentes e trabalhadores;
f) fomentar oportunidades de mobilidade e progressão profissional de acordo com a competência e o mérito demonstrados;
g) promover a comunicação entre as chefias e os respetivos colaboradores;
h) fortalecer as competências de liderança e de gestão, com vista a potenciar os níveis de eficiência e qualidade dos serviços. (art. º 4º do Decreto-Lei 66-B/2007)

Assim, os princípios básicos do SIADAP assentam na necessidade de proceder a uma avaliação pelos resultados, permitindo atingir a excelência e a melhoria na qualidade dos serviços prestados. Constitui-se como um

instrumento de orientação, avaliação e desenvolvimento de todos os profissionais para a obtenção dos resultados e demonstração de competências profissionais, cujos resultados de avaliação final se expressam em menções qualitativas. No que concerne as menções de nível superior, estas estão sujeitas a percentagens máximas alusivas à diferenciação dos desempenhos.

Para cumprir os objetivos enunciados pelo SIADAP, concentraram-se esforços na melhoria da gestão pública no sentido de aumentar a eficiência dos serviços. Este dispositivo assentava, assim, numa avaliação de controlo e/ou de prestação de contas, ou seja, baseava-se numa monitorização dos desempenhos aliada a um sistema de penalização ou de recompensação. Neste contexto, os professores e as escolas não ficaram de parte deste cenário de avaliação, sendo também afetados por estes princípios de exigência e de prestação de contas.

Tendo como base estes princípios, o Governo procedeu a profundas alterações no ECD, e de acordo com o preconizado no preâmbulo do Decreto-Regulamentar n.º 15/2007, a necessidade da alteração do modelo prendeu-se com o facto, como já afirmámos supra, do processo de ADD se ter convertido num procedimento meramente burocrático, sem qualquer conteúdo, fazendo com que a progressão da carreira dependesse essencialmente do decurso do tempo e permitisse aos docentes aceder ao topo da carreira sem qualquer esforço e mérito, tratando todos os profissionais do mesmo modo.

O sistema em vigor, na ótica do legislador, não criou incentivos, nem motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas e se envolvessem de uma forma ativa na vida e organização das escolas. Daí a necessidade urgente de proceder a alterações profundas no ECD que surgem preconizadas no Decreto-Lei n.º 15/2007. Com este decreto, pretendia-se:

1. promover a cooperação entre os docentes, reforçando as funções de coordenação;
2. dotar os estabelecimentos de ensino de um corpo docente, mais qualificado, com mais experiência, autoridade e formação;
3. estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e

> premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. (Decreto-Lei n.º 15/2007, pp. 501-502)

Introduz-se, deste modo, o princípio da diferenciação, definindo mecanismos de avaliação para os professores. A carreira docente deixa de se basear no princípio da carreira única e passa a ser estruturada em categorias hierarquizadas (professores titulares e professores). Para além da função de professor, cabia aos professores titulares o desempenho de cargos de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. Todavia, como mencionado no art. º 38 do ECD, para aceder à categoria de professor titular, o docente tinha de se submeter a concurso para preenchimento de vaga existente no quadro de agrupamento ou escola não agrupada, mediante as seguintes condições:

> 1. ter pelo menos 18 anos de serviço docente efetivo, com avaliação de igual ou superior a Bom;
> 2. ter sido aprovado em prova pública, a qual incidia sobre a atividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular. (Decreto-Lei n.º 15/2007, p. 508)

De referenciar que a prova pública era realizada a pedido do professor e a partir do momento em que este reunisse as condições enunciadas ou no momento em que completasse 15 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*.

Sublinhe-se que o número de lugares à categoria de professor titular não podia ultrapassar a dotação a fixar anualmente por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, depois de ser considerada a avaliação externa do estabelecimento escolar e as perspetivas de desenvolvimento da carreira dos docentes. Assim, o topo da carreira passou a ficar limitado a um terço do número de lugares em cada escola.

Até à publicação do ECD, cabia às instituições de ensino superior de formação de professores a certificação académica e profissional, condição única e necessária para aceder à profissão. Porém, o novo ECD passou a

exigir aos candidatos a professor a realização de “uma prova de avaliação de conhecimentos” com o objetivo de avaliar a sua preparação científica. Depois de realizada esta prova, os futuros professores tem ainda de passar por um período probatório que tem como finalidade “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível”. Este período probatório tem a duração de um ano e tem como objetivo acompanhar, apoiar e orientar o futuro professor “no plano didático, pedagógico e científico”. É acompanhado “por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação de desempenho” (art. º 31 do Decreto-Lei n.º 15/2007).

O ECD procedeu, igualmente, no âmbito da formação de professores, a alterações no regime jurídico da formação contínua

> de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as atividades letivas, mas contribui efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua atividade letiva. (Decreto-Lei n.º 15/2007, p. 502)

É com este decreto que a avaliação de desempenho deixa de se basear única e exclusivamente na autoavaliação (através da elaboração de um documento de reflexão crítica) para passar a desenvolver-se através de um conjunto de várias dimensões, nomeadamente:

> a) Relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação;
> b) Autoavaliação;
> c) Observação de aulas;
> d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
> e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
> f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
> g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos. (art. º 45, ponto 3, Dec.-Lei n.º 15/2007)

Pretendia-se, portanto, um regime de avaliação de desempenho mais exigente, que promovesse e valorizasse o mérito e que produzisse efeitos no desenvolvimento da carreira, como se pode constatar no conjunto de objetivos definidos:

a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. (art.º 40, Dec.-Lei n.º 15/2007)

Para regulamentar o novo regime de ADD, o Governo publica em 2008, o Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. Neste caso, a avaliação concretizava-se em ciclos de dois anos e assentava em quatro dimensões que constituíam o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, tendo sido aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30[79] de agosto, as quais passam a fazer parte integrante da definição dos objetivos individuais de cada docente numa perspetiva global e respetivos domínios (N.º2/CCAP/2008), a saber:

a) Vertente profissional e ética[80];
b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem[81];
c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar[82];

79 Os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico encontram-se definidos no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
80 Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. Nível de assiduidade. Serviço distribuído- art. º 45 do ECD.
81 Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens- art.º 45 do ECD.
82 Preparação e organização das atividades letivas. Realização das atividades letivas. Relação pedagógica com os alunos. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo art.º 45 do ECD.

d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida[83].

Estas dimensões, segundo os Princípios Comuns Europeus para as Práticas e Qualificações do Professor (2005), têm como finalidade ajudar o docente a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, a conhecer os conteúdos disciplinares e o currículo, a promover a inovação pedagógica, a investir na investigação e a promover as dimensões sociais e culturais da educação.

Estes perfis de desempenho, tal como acentuam Rodrigues e Peralta, visam ainda a "reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais" (cit. por Machado *et al.*, 2012).

De acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) [84], cada escola deveria centrar o seu esforço e atenção, fundamentalmente, sobre a dimensão do desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, articulando-a com as restantes dimensões. Cada dimensão teria de ser articulada com os objetivos individuais de desempenho, relacionando-os com o PEE/A os PCE/A e PCT[85]. Em cada domínio, o número de componentes deveria ser limitado ao estritamente necessário (N.º2/CCAP/2008).

No ano de 2008, e em conformidade com estas quatro dimensões, o CCAP propôs que se definissem, a nível nacional, os padrões de desempenho, tendo como referência as práticas desenvolvidas nas escolas, na investigação e no debate alargado (N.º3/CCAP/2008). O CCAP definiu, ainda, para orientação das escolas, os princípios relativos à construção dos padrões de desempenho.

Constituíram-se, assim, como elementos de referência para a avaliação:

83 Ações de formação contínua concluídas. Autoformação- art.º 45 do ECD.

84 Órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, monitoriza o processo de implementação da avaliação do desempenho docente e formula orientações e recomendações a este respeito (Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro).

85 PEE/A – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento – PCE/A – Projeto Curricular de Escola/Agrupamento – PCT- Projeto Curricular de Turma

a) Os objetivos e metas fixado no Projeto Educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades (PAA) para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo
c) Os objetivos fixados no Projeto Curricular de Turma[86] (PCT). (art. º 8º, Decreto Regulamentar n.º2/2008)

Do processo de avaliação faziam parte os seguintes atores:

- O docente avaliado
- Os avaliadores (o coordenador do departamento curricular[87], sempre que possível do mesmo grupo disciplinar; o presidente do conselho executivo ou o diretor, os inspetores, e ainda os Encarregados de Educação (EE), quando autorizados pelo docente avaliado e pela Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD), a integrar o processo da ADD (art. º 11º e 12º do DR n.º2/2008).

A CCAD foi criada com o objetivo de garantir a equidade, o rigor e a harmonia do processo de avaliação de desempenho. Competia-lhe não só validar os processos de avaliação, aos quais atribuía a menção de *Excelente, Muito Bom* ou *Bom*, mas também emitir um parecer em caso de eventuais reclamações e proceder à avaliação dos docentes na ausência de avaliador. Desta comissão faziam parte o presidente do CP do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordenava, e quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular designados para o efeito.

[86] Por decisão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e previsto no Regulamento Interno que a avaliação de desempenho tivesse por referência os objetivos fixados no projeto curricular de turma.
[87] O coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares, em termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Por seu turno, aos avaliadores competia proceder à recolha da informação através de vários métodos e instrumentos de registo (tal como grelhas e fichas elaboradas e aprovados pelo CP dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, tendo em conta as recomendações emanadas pelo conselho científico para a avaliação de professores), nomeadamente no que concerne à observação de aulas, à observação da atividade docente dentro e fora da sala de aula, à análise dos resultados escolares (internos e externos) dos alunos e ao parecer dos Encarregados de Educação (EE) através de questionários.

A avaliação dos professores, consubstanciadas nas quatro dimensões já mencionadas, deveria organizar-se em duas componentes, a saber:

A dimensão científico-pedagógica da responsabilidade do Coordenador de Departamento Curricular, ao qual competia avaliar os seguintes domínios:

i) Preparação e organização das atividades letivas;
ii) Realização das atividades letivas;
iii) Relação pedagógica com os alunos;
iv) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. (artº17º, DR n.º2/2008)

A dimensão funcional da responsabilidade do Órgão de Gestão, ao qual competia avaliar:

i) nível de assiduidade;
ii) serviço distribuído;
iii) progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar;
iv) participação dos docentes no agrupamento ou escola;
v) ações de formação contínua;
vi) exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;
vii) dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. (artº18º, DR n.º2/2008)

O processo de avaliação compreendia sete fases, a saber:

- **Primeira fase** – Definição dos objetivos individuais:

O processo iniciava-se, obrigatoriamente, com uma proposta, por parte do avaliado, dos objetivos[88] individuais ao avaliador. Os objetivos[89] tinham de ter como referência as metas e/ou objetivos do PEA e PAA, bem como os indicadores de medida estabelecidos pela escola relativamente aos progressos dos resultados escolares esperados para os alunos e à redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto educativo. Além disso, deveriam estruturar-se em função dos seguintes parâmetros:

a) a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
b) a redução do abandono escolar;
c) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
d) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
e) a relação com a comunidade;
f) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;
g) a participação e a dinamização: de projetos e ou atividades constantes do PAA e dos PCT. (art. º 9º DR n.º2/2008)

- **Segunda fase** – Observação de aulas:

A observação de aulas, embora genericamente facultativas, tornavam-se obrigatórias caso o docente desejasse obter a menção qualitativa de *Muito Bom* ou *Excelente* e na progressão para o 3.º e 5.º escalões. A calendarização relativa à observação de aulas era da responsabilidade do Órgão de Gestão, devendo constar no respetivo regulamento interno. Finalmente, deveriam ser calendarizadas, pelo menos, três aulas, correspondendo cada uma delas a uma unidade didática diferente.

[88] Os objetivos tinham de ser negociados com o avaliador e na falta de acordo prevalecia a posição dos avaliadores (art.º 9º DR n.º2/2008).
[89] Os objetivos individuais podem ser redefinidos em função da alteração do projeto educativo, do plano anual de atividades e do projeto curricular de turma, bem como quando se verifique uma mudança de estabelecimento de educação ou de ensino (art. º 9 DR n.º2/2008).

- **Terceira fase** – Preenchimento da ficha de autoavaliação

A ficha de autoavaliação tinha carácter obrigatório e deveria ser analisada conjuntamente com o avaliador em entrevista individual. Tinha como propósito não só envolver o avaliado no processo de avaliação por forma a responsabilizá-lo quanto ao exercício da sua atividade profissional, mas também identificar oportunidades para se desenvolver profissionalmente e explicitar o contributo do docente para melhorar o grau de cumprimento dos objetivos individuais fixados. Além disso, a ficha de autoavaliação visava identificar fatores de melhoria nos resultados escolares dos alunos e taxas de abandono escolar, tendo sempre em conta o contexto socioeducativo.

Nesta fase, algumas escolas optaram por complementar este registo através da elaboração de um portefólio/dossiê individual, no qual o docente reunia toda a informação considerada útil e necessária para a sua avaliação.

- **Quarta fase** – Preenchimento das fichas de avaliação

Após recolher a informação necessária ao longo do período no qual decorreu o processo de avaliação, o avaliador procedia ao preenchimento das fichas de avaliação previamente aprovadas em CP.

- **Quinta fase** – Atribuição das menções

Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente, Muito bom*, *Bom, Regular* ou de *Insuficiente,* pela CCAP. As menções às quais se refere a quinta fase correspondem à tabela 1:

Tabela 1 – Menções (Adaptado de DR n.º2/2008)

Menções Qualitativas	Valores de Referência
Excelente	de a 10
Muito Bom	de 8 a 8,9
Bom	de 6,5 a 7,9
Regular	de 5 a 6,4
Insuficiente	1, a 4,9

- **Sexta fase** – Entrevista individual

O avaliador tinha obrigatoriamente de reunir com o avaliado para lhe dar a conhecer a proposta de avaliação, proporcionando-lhe a oportunidade para se expressar relativamente à matéria em causa.

- **Sétima fase** – Reunião conjunta dos avaliadores

Esta reunião tinha como objetivo a atribuição da avaliação final[90].

Este sistema de avaliação, tal como concluem Machado *et al.*,

> tinha origem numa avaliação interna, realizada pelos pares e assumia uma dupla função: uma função formativa, porque dava a ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e uma função sumativa, porque considerava o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. (2012, p. 84)

A aplicação deste primeiro regime de avaliação foi acompanhada, conforme referido em ponto anterior, de grandes contestações e polémicas no seio das escolas e na esfera política e social. Este modelo da ADD chegou a mobilizar milhares de docentes junto do Ministério da Educação (ME), refutando a política de avaliação seguida. Efetivamente, as medidas implementadas pelo ME, no que concerne a avaliação e a carreira dos professores,

> implicaram mudanças profundas com implicações não só em termos pessoais e profissionais para os professores, mas também no que se refere à escola enquanto organização, sobretudo às relações de trabalho entre os professores, que passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade. (Flores, 2009, p. 250).

[90] "Atribuída a avaliação final, esta é imediatamente dada a conhecer ao avaliado que dela pode apresentar reclamação escrita, para os avaliadores, no prazo de 10 dias úteis" (art. º 25 DR n.º2/2008).

Por esse motivo a autora argumenta que "a Administração Central assume, de forma implícita, que a sua implementação constitui um acontecimento e não um processo" (p. 241) Esta matéria acarreta um conjunto de fatores e de dilemas inerentes a um processo de mudança (Fullan, cit. por Flores, 2009), mais complexo ainda quando se trata da avaliação de professores e do estatuto da carreira docente, ao qual está implícito uma determinada visão de professor e de ensino (Flores, 2009).

Pelo facto de ser um assunto tão polémico e complexo teve mais visibilidade na comunicação social, dando conta das contestações, das greves, do clima de mal-estar e de ansiedade dos professores e das escolas. Devido ao impacto que teve o 1º ciclo de avaliação, surgiram vários estudos[91] orientados para esse tema, como já demos conta anteriormente. Todos eles identificaram as alterações introduzidas ao ECD, como sendo um dos principais motivos da revolta e contestações vividas por milhares de docentes. No entanto, a questão central prendia-se, principalmente, com a divisão da carreira (professores/professores titulares) e com as funções desempenhadas pelos professores titulares, nomeadamente o cargo de avaliador.

De uma maneira geral, os professores não reconheciam legitimidade aos avaliadores, sobretudo no que dizia respeito à componente científico-pedagógica e à observação de aulas. Uma vez que não tinham formação na área, de acordo com os estudos realizados na altura (*v. g.*, estudo da OCDE), os docentes avaliadores sentiam-se incompetentes e desmotivados.

Por seu turno, o tempo de que as escolas dispunham para a elaboração dos instrumentos e a aplicação de todo o processo da ADD foi, também, um dos obstáculos apontados. Apesar do ME ter definido as fichas de avaliação, a maior parte das escolas elaborou os seus próprios instrumentos de registo. De notar, neste campo, que a maioria delas se limitou a duplicar as fichas do ME, tendo, deste modo, tornado o processo, ainda mais complexo e burocrático.

Embora exista um consenso acerca da necessidade de avaliação dos professores, com consequências na progressão da carreira, a ausência de uma cultura de avaliação no seio das escolas – bem como outros fatores já

[91] O estudo da Consultora Deloitte (2009); o relatório desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - Organisation for Economic Co-operation and Development – (OCDE), (2009); e os relatórios emitidos pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), 2009, 2010 e 2011.

aqui mencionados – dificultaram a operacionalização do 1º ciclo da ADD. Foi este cenário de desolação, turbulência e instabilidade, com implicações diretas nos professores e nas escolas, que levou o ME, ainda no decorrer deste 1º ciclo, a introduzir alterações, simplificando e desburocratizando o modelo da ADD.

Assim, a primeira simplificação acontece com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio. Deste modo, os docentes que, no ano escolar de 2007-2008, necessitam da atribuição da avaliação de desempenho para efeito de progressão na estrutura de carreira ou para o efeito da renovação ou celebração de novo contrato, viram o órgão de direção executiva proceder à aplicação de um procedimento de avaliação simplificado que previa o seguinte:

a) a ficha de autoavaliação;
b) a avaliação dos seguintes parâmetros pertencentes à avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva:
i) nível de assiduidade;
ii) cumprimento do serviço distribuído;
iii) ações de formação contínua.

Uma auscultação às escolas, pais, sindicatos e outros agentes educativos levada a cabo pelo Governo, permitiu identificar três grandes problemas, a saber:

- a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados;
- a burocracia dos procedimentos previstos;
- a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. (Decreto – Regulamentar n.º1-A/2009)

Para resolver estes problemas, o Governo decidiu tomar um conjunto de medidas que permitisse simplificar o processo e aperfeiçoá-lo, surgindo, desta feita, a segunda simplificação com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Este decreto previa que os docentes pudessem optar pela avaliação componente científico-pedagógica, embora a observação de aulas fosse uma condição obrigatória caso o professor pretendesse a menção de *Muito Bom e de Excelente.* O número de aulas a observar diminuiu de três para duas, tornando-se a terceira facultativa. A pedido do avaliado, a avaliação poderia ser efetuada por um docente do seu grupo de recrutamento.

As reuniões entre avaliadores e avaliados (quer para os objetivos individuais, quer para a proposta de classificação), sempre que existisse acordo tácito, deixavam de ser obrigatórias, sendo que a proposta de classificação final era comunicada por escrito ao professor avaliado.

No que respeita aos objetivos individuais, passaram a ser entregues ao Presidente do Conselho Executivo/Diretor.

Os coordenadores de departamento curricular, bem como os professores titulares, providos em concurso ou nomeados em comissão de serviço, em quem tenham delegado competências de avaliação, passaram a ser exclusivamente sujeitos à avaliação pela direção executiva.

Os docentes que tivessem requerido a reforma antecipada, os que reunissem condições legais para se aposentarem até 2010/2011 e, mais ainda, os que lecionassem as áreas profissionais e vocacionais, foram dispensados da avaliação.

Os professores avaliadores viram simplificado o seu regime de avaliação, tendo sido compensada a sua sobrecarga.

Por seu turno, deixaram de ser considerados itens como os resultados escolares/abandono escolar e a avaliação dos EE, tal como havia sido já recomendado pela CCAP.

Por último, a Inspeção Geral de Educação (IGE) deixou de ser ator deste processo.

O modelo de ADD que acabamos de descrever, com as alterações que lhe foram introduzidas, assentou essencialmente em três pilares fundamentais, a saber:

- uma avaliação interna, realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas e do respetivo nível de ensino;

- uma avaliação integral, que valorizou a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau de cumprimento dos seus deveres funcionais;
- uma avaliação com consequências, quer no aspeto formativo, quer no desenvolvimento da carreira e na atribuição de prémios de desempenho. (Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009)

4.2.2.2. 2º ciclo de avaliação (2009-2011)

Terminado o primeiro ciclo de avaliação, o Governo procedeu a novas alterações ao ECD, pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho[92], conduzindo, assim, à reformulação do modelo da ADD, consubstanciado através do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho[93], e, consequentemente, definiu os procedimentos a adotar na operacionalização do processo de avaliação nas escolas. Esta nova reformulação do modelo da ADD, na ótica do legislador, teve como "objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito" (DR n.º2/2010, p. 2230).

Assim, pretendia-se

> articular a carreira docente com 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, tendo em consideração os objetivos subjacentes à avaliação de desempenho. (Machado *et al*., 2012)

As alterações descritas nos normativos em análise vieram, de alguma forma, dar resposta não só às críticas feitas em relatórios nacionais e internacionais, mas também a alguns desejos manifestados pelos professores, como é o caso do fim da divisão da carreira (professor/professor titular), passando a estar estruturada numa única categoria, a qual valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho. Contudo, para ingresso na

[92] Foi revogado o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.
[93] Foi revogado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

carreira docente, mantém-se como mecanismo de seleção a prova pública e o período probatório.

O Decreto-Regulamentar n.º2/2010 vem reforçar o papel da avaliação de desempenho na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho docente. Assim, segundo o legislador, permite:

- em primeiro lugar, premiar, com uma progressão mais rápida, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho, a qual se traduz não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5º e 7º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de *Muito Bom* ou de *Excelente.*
- em segundo lugar, quanto à diferenciação dos desempenhos, mantém-se o modelo do SIADAP, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente.*
- em terceiro lugar, 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 contingentação através de vagas.
- em quarto lugar, valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas.

Este novo modelo assenta em procedimentos mais simplificados, destacando-se como elemento essencial deste processo a autoavaliação, numa perspetiva de crescimento e desenvolvimento profissional e da responsabilidade de cada docente. De carácter obrigatório, a autoavaliação concretiza-se através da elaboração de um relatório que deverá ser entregue ao relator em momento anterior ao preenchimento da proposta da ficha[94] de avaliação global, regendo-se por normas simplificadas e tendo como orientação os padrões de desempenho definidos a nível nacional.

[94] A ficha de avaliação global sintetiza e pondera todos os domínios relevantes da avaliação, designadamente funcionais e pedagógicos, e regista a atribuição da classificação final e a respetiva menção qualitativa (art. º 20º Decreto-Regulamentar n.º2/2010).

A autoavaliação terá obrigatoriamente de contemplar os seguintes parâmetros:

- autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;
- breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação;
- contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola;
- análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos[95] de referência previstos no artigo 7.º;
- formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;
- identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. (art. º 17º, Decreto Regulamentar n.º 2/2010)

De acordo com este novo regime, as dimensões (quatro) da avaliação traduzem-se, agora, num conjunto de domínios, como se pode verificar no seguinte quadro:

[95] Elementos de referência da avaliação: a) os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do CCAP; b) os objetivos e as metas fixados no PEE e no PAA; c) os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos na alínea anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento. (art. º 7º do Decreto-Regulamentar n.º2/2010).

Quadro 23 – Articulação das dimensões da avaliação de desempenho com os respetivos domínios (Adaptado do art. º 45º- DR n.º 75/2010)

	DIMENSÕES DA ADD			
	Vertente profissional, social e ética	**Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**	**Participação na escola e relação com a comunidade educativa**	**Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida**
DOMÍNIOS	Compromisso com a construção do conhecimento profissional.	Preparação e organização das atividades letivas.	O cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.	Formação contínua e desenvolvimento profissional.
	Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos.	Realização das atividades letivas.	O contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.	
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola.	Relação pedagógica com os alunos.	A participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração.	
		Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	A dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	

Os domínios acima enunciados teriam de ser apreciados pelo relator, embora a classificação final fosse da responsabilidade de um júri de avaliação. O relator, de acordo com o art. º 14º, fazia parte do júri de avaliação e era responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deveria manter uma "interação permanente", tendo em vista potenciar a dimensão formativa do avaliado ao longo de todo o processo da ADD. O acompanhamento, de natureza longitudinal, tinha como objetivo proceder à recolha de elementos relevantes de natureza informativa, resultantes da autoavaliação e da observação de aulas. A classificação final proposta pelo relator deveria contemplar o desempenho do avaliado nas dimensões/domínios enunciados no quadro 23 e os respetivos indicadores.

O relator[96] era designado pelo coordenador do departamento curricular e era supervisionado por este, deveria pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível, e, preferencialmente, ser detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

[96] O relator só poderia desempenhar as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho caso estivesse posicionado no 4º escalão ou superior e preferencialmente ser detentor de formação especializada.

As competências atribuídas ao relator eram as seguintes:

- prestar ao avaliado o apoio necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
- proceder à observação de aulas, sempre que a elas houvesse lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado
- apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que incluísse uma proposta de classificação final;
- submeter ao júri de avaliação, apreciando a proposta do avaliado e a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que propusesse a classificação de *Regular* ou *Insuficiente*. (art. º 14º Decreto-Regulamentar n.º2/2010)

A avaliação do desempenho do pessoal docente era da responsabilidade de um júri de avaliação composto pelos membros da CCAD (Presidente do CP, que presidia, e três outros docentes[97] do CP) e pelo próprio relator.

Assim, ao júri de avaliação competia:

- assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, tendo em consideração os documentos de escola (Projeto Educativo de Escola e os Planos Anual e Plurianual de Atividades).
- elaborar a proposta dos instrumentos de registo e assegurar as percentagens[98] máximas fixadas.
- transmitir a todos os relatores as orientações adequadas a fim de garantir que as propostas de avaliação final respeitassem as percentagens[99].
- proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator.

[97] Estes docentes são eleitos de entre os respetivos membros de CP.
[98] Tendo em conta que a ADD tinha efeitos na progressão da carreira, continuava em vigor a fixação de percentagens máximas para as menções de Muito Bom e Excelente.
[99] Excelente (de 9 a10); Muito Bom (de 8 a 8,9); Bom (de 6,5 a7,9); Regular (5 a 6,4) e o Insuficiente (de 1 a 4,9).

- emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados.
- aprovar o programa de formação para os docentes aos quais fosse atribuída a menção de *Regular ou Insuficiente*[100].
- apreciar e decidir as reclamações. (Decreto-Regulamentar n.º2/2010, p. 2240)

De destacar que, para além do docente estar sujeito às percentagens máximas, no que concerne às menções de *Muito Bom* e de *Excelente*, atribuídas a cada escola, tendo em conta os resultados obtidos através da avaliação externa, caso o avaliado pretendesse requerer a menção de *Excelente*, deveria solicitá-la por escrito, elaborando relatório justificativo e especificando o contributo do docente para o sucesso dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens. O relatório, que acompanhava o pedido da menção de *Excelente*, era remetido para uma base de dados criada pelo ME sobre boas práticas escolares, servindo de exemplo a outros docentes.

Do processo da ADD faziam parte o relatório de autoavaliação, a ficha de avaliação global, assim como os registos das observações de aulas, caso tivessem sido solicitadas pelo avaliado, bem como todos os elementos relativos à formação e desenvolvimento profissional do docente.

Em suma, e apesar de terem sido introduzidas várias alterações ao novo modelo da ADD, constata-se que mantém os mesmos princípios, objetivos e finalidades, tendo o discurso normativo assentado, essencialmente, em dois pilares:

- o da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos;

- a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento e mérito.

Se, por um lado, se investe no desenvolvimento profissional do docente, para promover a qualidade do serviço e das aprendizagens dos alunos, por outro lado, os efeitos da ADD fazem-se sentir na progressão da carreira, premiando o mérito e a excelência. Nesta perspetiva, a ADD apresenta-se como um mecanismo de desenvolvimento profissional, associado a um dispositivo de prestação de contas e de recompensas.

[100] No caso da atribuição das menções de *Regular e de Insuficiente,* determina-se a não contagem do período a que respeita a avaliação para efeitos de progressão na carreira.

Embora os modelos de avaliação aplicados nos dois ciclos sublinhem a necessidade de desenvolvimento profissional, com vista à melhoria das práticas educativas e à melhoria do ensino, os procedimentos adotados para a sua aplicação não foram os mais eficazes, conforme descrito em relatórios nacionais e internacionais. É preciso não esquecer que a ação das escolas estava condicionada pela ambição, valorização e aplicação deste dispositivo de cariz sumativo e regulado pela atribuição final da menção qualitativa ao docente.

Ainda que o 2º ciclo de avaliação tenha tido mais aceitação por parte das escolas, conforme enunciado no relatório da CCAD (2011), constata-se, porém, que essa aceitação estava mais diretamente relacionada com os aspetos organizacionais do modelo do que com uma efetiva mudança das práticas. Tal como reconhece o relatório, "não era notório o reconhecimento do processo de avaliação do desempenho docente, no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas docentes" (p. 34). Para além disso, o clima de escola, embora mais pacífico do que no ciclo anterior, continuava a ser marcado por dificuldades no relacionamento e no desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de criação de mecanismos de supervisão entre os pares. A este desconforto relacional, juntava-se, ainda, um desinteresse e uma desmotivação face ao processo da ADD, dadas as medidas restritivas enunciadas pelo Governo, no que concerne ao congelamento dos salários e às promoções da carreira a aplicar, ainda, no 2º ciclo avaliativo e nos anos seguintes.

O referido relatório conclui que, embora no início da operacionalização do 2º ciclo de avaliação tenham sido identificados alguns constrangimentos (falta de motivação devido ao congelamento dos salários, a publicação tardia dos normativos, a ambiguidade decorrentes dos mesmos, etc.), não se podem ignorar e desvalorizar as aprendizagens que foram adquiridas e incorporadas nas escolas; as quais facilitaram a aplicação do novo dispositivo da ADD. O CCAP reconhece, de igual modo, que as alterações esperadas e desejáveis em termos de DP, de supervisão construtiva entre pares e da melhoria das práticas docentes decorreram ainda de um modelo pesado e pouco sustentado, tendo em conta a construção de uma efetiva cultura de ADD nas escolas.

No final de contas, tal como o afirmam Alves e Machado, a ADD continuou ainda sob o signo de uma dicotomia, aparentemente irresolúvel, entre o controlo e a emancipação:

> para uns, implícita ou explicitamente, servirá de instrumento de controlo, aferição e gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os professores são responsabilizados pelas exigências de performatividade e resultados; para outros, servirá os propósitos de desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes. (2008, p.10)

Vejamos, agora, as alterações introduzidas nos dois ciclos de avaliação, conforme explicitado nos quadros 24a, 24b e 24c.

Quadro 24a) – Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-Regulamentar. N.º2/2010)

Processos a implementar nos modelos da ADD nos dois ciclos de avaliação.		
Itens da ADD	**Decreto-Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro**	**Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 10 de janeiro**
Princípios /objetivos e finalidades	- 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; - Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente; - Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a autoformação. - As perspetivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito. - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; - Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; - Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; - Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; - Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional. - Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	
Dimensões	- Vertente profissional e ética; - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; - Participação na escola e relação com a comunidade escolar; - Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	
Domínios		- Preparação e organização das atividades letivas; - Realização das atividades letivas; - Relação pedagógica com os alunos; - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
Periodicidade	A avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período.	
Intervenientes	- O avaliado; - Avaliadores: a) Coordenador do departamento curricular ou o professor titular da área disciplinar do avaliado; b) Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor, - Comissão de coordenação da avaliação do desempenho. - IGE - Pais/Encarregados de Educação	- O Avaliado; - Avaliadores: a) Relator (Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superior ao deste; ser preferencialmente detentor de formação especializada em ADD. -CCAD[101] -Júri de Avaliação

[101] Comissão de coordenação da avaliação de desempenho.

Quadro 24b) – Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 e Decreto-Regulamentar N.º2/2010)

Processos a implementar nos modelos da ADD nos dois ciclos de avaliação (cont.)		
Itens da ADD	**Decreto-Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro**	**Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 10 de janeiro**
Elementos de referência	- Os objetivos e metas fixados no PEE e no PAA para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada; - Os indicadores de medida previamente estabelecidos pela escola, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo. - Pode ainda o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por decisão fixada no respetivo regulamento interno, estabelecer que a avaliação de desempenho tenha também por referência os objetivos fixados no PCT.	- Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores; - Os objetivos e as metas fixados no PEE e PAA do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; - Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos no PEE e PAA.
Instrumentos de registo	- Elaborados e aprovados pelo CP, tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo CCAP.	Elaborados pela CCAD e aprovados em CP. Ao elaborar os instrumentos, estas duas entidades deverão ter em conta os padrões de desempenho docente, definidos a nível nacional, assim como as recomendações do CCAP.
Objetivos individuais	Apresentação obrigatória.	Apresentação facultativa (ao critério do docente).
Observação de aulas	-Facultativas. - Condição obrigatória para a obtenção da menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente e para o acesso ao 3º e 5º escalão da carreira docente. - Observação de 3 aulas em cada ciclo de avaliação.	Facultativas. Condição obrigatória para a obtenção da menção qualitativa de *Muito Bom ou Excelente* e para o acesso ao 3º e 5º escalão da carreira docente. - Observação de 2 aulas em cada ciclo de avaliação.
Autoavaliação	De carácter obrigatório, deve explicitar o contributo do docente, durante o exercício das suas funções, para o cumprimento dos objetivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos.	De carácter obrigatório, deverá observar as regras simplificadas e os padrões de uniformização definidos pelo ME.
Entrevista individual	- De carácter obrigatório, tem como objetivo dar a conhecer a proposta de avaliação e proporcionar a oportunidade da sua apreciação conjunta, bem como a análise da ficha de autoavaliação.	- De carácter facultativo, o avaliado dispõe de cinco dias úteis para requerer, por escrito, a realização de uma entrevista individual com o relator, para apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação. - No caso de não ser requerida a entrevista individual, ou quando o avaliado a ela não comparecer sem motivo justificado, considera-se tacitamente aceite por este a classificação proposta.
Sistema de classificação	- O resultado da avaliação final traduz-se nas menções qualitativas de: *Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*	

Quadro 24c) – Processos a implementar no processo da ADD, nos dois ciclos de avaliação (Adaptado a partir dos normativos DR n.º 2/2008 e DR. N.º2/2010)

Processos a implementar nos modelos da ADD nos dois ciclos de avaliação (cont.)		
Itens da ADD	**Decreto-Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro**	**Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 10 de janeiro**
Calendarização	- O agrupamento de escolas ou escola não agrupada estabelece no respetivo regulamento interno o calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação, incluindo os prazos máximos de duração dos momentos de avaliação, de acordo com as regras estabelecidas por despacho do ME.	
Natureza e estrutura da carreira docente	-Categorias hierarquizadas: a) Professor b) Professor Titular	Carreira única
Ingresso na carreira	Prova de acesso Período probatório	

4.2.2.3. 3º ciclo de avaliação (a partir de 2012)

Terminado o 2º ciclo de avaliação (2009-2011), o ME – com um novo Governo e um novo Ministro – anuncia novas medidas. As novas alterações legislativas do modelo da ADD aparecem, em primeiro lugar, no novo ECD[102] (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e, posteriormente, no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que define o mais recente regime de ADD. No entanto, o ano letivo 2011/2012 foi um período de reflexão e de maturação para as escolas: alegadamente, elaboraram-se e construíram-se os instrumentos de avaliação e, posteriormente, formaram-se os professores avaliadores, quer internos, quer externos, os quais, mais tarde, passaram a integrar as bolsas de avaliadores externos.

Embora assente nos mesmos princípios, objetivos e finalidades dos modelos anteriores, as suas alterações incidem, sobretudo, ao nível da morfologia organizacional do modelo, assumindo características diferenciadas, ou seja, a avaliação passa a realizar-se sob um olhar externo e interno.

Assim sendo, a avaliação interna é efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, realiza-se em todos os escalões e é da responsabilidade dos avaliadores internos, do coordenador do departamento curricular ou outro docente por ele designado, do diretor da escola, da

[102] Esta é a 11ª vez que o Governo procede a alterações no ECD.

Secção[103] de Avaliação de Desempenho Docente (SADD), assim como do Presidente do Conselho Geral. Por seu turno, a avaliação externa concentra-se na dimensão científico-pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos à escola. Para ser avaliador externo, o docente terá de integrar uma bolsa de avaliadores, constituída por todos os grupos de recrutamento e reunir os seguintes requisitos cumulativos, a saber:

i) estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
ii) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
iii) ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica (artº13º).

Neste cenário, não obstante a "exterioridade" formal, os avaliadores externos continuam a assumir o estatuto de pares, já que são professores dos ensinos básico e secundário.

No caso do avaliador interno, a legislação prevê que, para se constituir como tal, deverá, preferencialmente, reunir as mesmas condições exigidas ao avaliador externo. É da sua responsabilidade avaliar as atividades realizadas pelo avaliado, preencher o instrumento de registo de participação nas dimensões de avaliação e apreciar o relatório de autoavaliação.

O relatório de autoavaliação continua a ter como finalidade o envolvimento do docente na identificação de oportunidades de melhoria para o seu desenvolvimento profissional e na melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos. Deste ponto de vista, assume uma importância significativa, não só porque carece da anuência por escrito do avaliador, mas sobretudo porque permite ao avaliado através de vários registos, de *feedbacks*, de reflexões, proceder a uma análise detalhada e rigorosa da ação docente, com o objetivo de a melhorar.

Na elaboração do relatório de autoavaliação, o docente deve considerar os seguintes itens:

i) prática letiva;
ii) as atividades promovidas;
iii) a análise dos resultados obtidos;

[103] Substitui a antes denominada Comissão Científica de Avaliação de Desempenho (CCAD).

iv) o contributo do docente para as metas e objetivos fixados no PEE e PAA;

v) a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

O documento, além de obrigatório, tem carácter anual e a sua não entrega prevê a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.

Cada interveniente no processo da ADD tem papéis distintos a desempenhar. Assim,

- cabe ao diretor avaliar:
  - os docentes posicionados nos índices mais elevados da carreira, nomeadamente os posicionados no 8º, 9º e 10º escalões;
  - os docentes que exerçam funções de subdiretor, adjunto e assessor de direção;
  - os coordenadores de departamento;
  - os avaliadores (designados pelo coordenador de departamento).

- cabe à SADD :
  - aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente;
  - calendarizar os procedimentos de avaliação;
  - conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados;
  - acompanhar e avaliar todo o processo;
  - aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;
  - apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;
  - aprovar o plano de formação, sob proposta do avaliador. (art.º 12º, Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, p. 857)

- cabe ao CP :

- eleger quatro docentes para integrarem a SADD;
- aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados;
- aprovar os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões.

- e cabe, ainda, ao presidente do conselho geral:

- homologar a proposta de decisão do recurso imposta pelo avaliado, assim como notificar o diretor e a SADD da mesma.

A observação de aulas é, genericamente, facultativa, embora seja obrigatória para os docentes que se encontrem em período probatório, no 2º e 4º escalões, que solicitem a atribuição da menção qualitativa de *Excelente* e que tenham obtido menção de *Insuficiente.* A sua duração corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

A SADD procede à avaliação final depois de proceder a uma análise das propostas de avaliação dos avaliadores. O resultado da avaliação é a média ponderada das classificações obtidas nas três dimensões, sendo que a dimensão que mais peso tem é a “científico e pedagógica” (60%).

Neste contexto, a ADD passa a basear-se em três grandes dimensões:

i) a científico-pedagógica (destacando-se pela sua centralidade no exercício profissional);
ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa;
iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. (art. º 4)

Considera o legislador que estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

Neste novo regime, ressaltam as seguintes novidades:

1) a avaliação assume duas componentes: interna e externa;
2) os instrumentos de registo (projeto docente, documento de registo de participação, …);
3) os docentes com regime de contrato a termo deixam de ter observação de aulas;
4) a observação de aulas só é obrigatória em dois momentos da carreira (2º e 4º escalões);
5) para a obtenção da menção de *Excelente* é obrigatória a avaliação na componente científico-pedagógica;
6) obtenção de vaga nos casos de progressão aos 5º e 7º escalões;
7) a não entrega do relatório de autoavaliação implica a não progressão na carreira;
8) a menção de *Muito Bom* deixa de estar condicionada pela obrigatoriedade da avaliação na componente científico-pedagógica;
9) são definidos os pesos a atribuir a cada dimensão.

Nos quadros seguintes, podemos observar as alterações introduzidas no novo modelo de avaliação:

Quadro 25a) – Processos a implementar no novo ciclo avaliativo (Adaptado do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012)

Processos a implementar no novo ciclo avaliativo (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012)		
Itens da ADD	**Princípios /objetivos e finalidades**	A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. - Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; - Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; - Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; - Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; - Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; - Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; - Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; - Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.
	Dimensões	- Científica e pedagógica; - Participação na escola e relação com a comunidade; - Formação contínua e desenvolvimento profissional.
	Periodicidade	Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente.
	Intervenientes	- **O diretor** (*avalia os docentes posicionados no 8º, 9º, e 10º escalões, assim como o subdiretor, os adjuntos, os assessores de direção, os coordenadores de departamento e os avaliadores e apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que foi avaliador*). - **O CP**; (*Eleger os quatro docentes que integram a SADD; aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados)*. - A **SADD** é composta pelo diretor que preside, mais quatro elementos pertencentes à CP. (Calendarizar os procedimentos *de avaliação; Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados; Acompanhar e avaliar todo o processo; Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; Aprovar o plano de formação sob proposta do avaliador*). - **Os avaliadores externos** (*devem reunir as seguintes condições: i) estar integrados em escalão igual ou superior ao do avaliado; ii) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; iii) ser titular de formação em ADD ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. Avalia a dimensão científico-pedagógica).* - **Os avaliadores internos**; (devem reunir as mesmas condições que os externos e avaliam o PD, o Relatório de autoavaliação e a dimensão – participação na escola e relação com a comunidade. - **Os avaliados**. - **O presidente do conselho geral** (*Homologar o recurso imposto por qualquer elemento envolvido no processo da ADD; notificar o diretor ou a SADD do recurso).*

Quadro 25b) – Processos a implementar no novo ciclo avaliativo (Adaptado do Decreto-Regulamentar n.º 26/2012)

	Processos a implementar no novo ciclo avaliativo (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012) (cont.)	
Itens da ADD	**Elementos de referência**	- Os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; - Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo CP.
	Instrumentos de registo	**- O projeto docente (PE)** (opcional) O projeto docente tem por referência as metas e objetivos traçados no PEE. O PE carece da aprovação do avaliador. - **O documento de registo** de participação nas dimensões **O relatório de autoavaliação** (RA), Também carece do parecer do avaliador. Tem carácter obrigatório e deve explicitar o contributo do docente para os objetivos e metas fixadas no PEE. Proceder a uma breve reflexão sobre a prática letiva, as atividades promovidas e explicitar ainda a formação realizada realçando o seu contributo para a melhoria da ação educativa.
	Observação de aulas	- Docentes em período probatório; - Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente; - Para atribuição da menção de *Excelente,* em qualquer escalão; - Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente.*
	Sistema de classificação	- 60 % para a dimensão científica e pedagógica; - 20 % para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade; - 20 % para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional. - no caso de haver lugar a observação de aulas, a avaliação externa representa 70 % da percentagem prevista na dimensão científica e pedagógica. Mantém-se
	Avaliação final	Após proceder a uma análise das propostas de avaliação dos avaliadores, cabe à SADD atribuir a classificação final.
	Natureza e estrutura da carreira docente	Carreira única
	Ingresso na carreira	Prova de acesso Período probatório

A análise feita à avaliação de desempenho, em Portugal, sobretudo a partir do período que medeia entre 1947 e 2012, permite-nos constatar, tal como referem Machado *et al.* (2012), não só uma evolução diacrónica do discurso normativo, bem como a existência de três lógicas de avaliação, correspondendo a três períodos distintos: 1º - uma lógica de heteroavaliação até 1974; 2º- uma lógica de hegemonia de autoavaliação, eliminando qualquer lógica de exterioridade, de 1974 a 2007; 3º e, de 2007 até ao presente, uma lógica de heteroavaliação interna, baseando-se na avaliação pelos pares, combinando-a com a autoavaliação e lógicas de exterioridade mitigada e de autorreflexividade, consideradas fundamentais para o DP.

Face a esta última fase, os mesmos autores afirmam que subsistem várias questões em aberto no que concerne, sobretudo, à avaliação pelos pares, nomeadamente:

- É independente das lógicas organizacionais e das culturas profissionais?
- É possível sem práticas de trabalho colaborativo consolidadas?
- É realizável no atual quadro de organização do trabalho docente?
- É compatível com processos de gestão das carreiras, designadamente com regime de quotas e de classificações?
- É enquadrável em modelos de supervisão?
- É capaz de induzir o desenvolvimento profissional?
- É compaginável com a autoavaliação e a heteroavaliação externa?
- É aceite se os pares tiverem apenas uma legitimidade burocrático-funcional? (2012, pp. 89-90)

Como vimos anteriormente, os estudos de investigação realizados em Portugal sobre esta temática apontam fatores indutores de algum mal-estar e de tensões vividas entre os pares no seio das escolas. Neste contexto, as questões colocadas pelos autores fazem todo o sentido, sobretudo quando nas escolas é notória a ausência de uma cultura de avaliação e de práticas colaborativas, impedindo que o processo de ADD se desenvolva com naturalidade e sem conflitos.

Se o objeto da avaliação é o desempenho docente, o objetivo da avaliação é, com certeza, a melhoria da profissionalidade, e, por conseguinte, a qualidade do ensino (Trindade, 2007). Neste contexto, faz todo o sentido submeter a ADD à avaliação daqueles que nela estejam envolvidos, pois permitirá, tal como o afirmam Alves e Machado (2010), o seu aperfeiçoamento em todos os sentidos. Se tratar o professor como sujeito do seu fazer e permitir que este utilize os resultados de forma participativa e comprometida, a avaliação estará de algum modo a contribuir para a autonomia do docente. Neste sentido, importa reforçar que *per se* a ADD não é "boa" nem "má"; depende do modo como souber ser útil em função de um conjunto de pressupostos:

- a ligação a um projeto amplo, com ações pertinentes e adequadas às necessidades e expetativas daqueles a que se destina;
- a consideração dos diversos fatores que constituem o fazer docente;
- a garantia que são dadas condições ao profissional em desenvolvimento e em processo de aprendizagem e que esta se dá em espaços na e além da prática na sala de aula;
- a necessidade da intervenção dos diversos atores que compõem a escola no sentido do uso adequado dos resultados da avaliação pelos professores, na construção da sua profissionalidade e na construção do seu projeto educativo. (Alves & Machado, 2010, p. 96)

CAPÍTULO 5

OPÇÕES METODOLÓGICAS

5.1. Metodologia de investigação: metodologia qualitativa e metodologia quantitativa

O conceito de metodologia é dotado de uma forte carga semântica, pelo que a sua definição convoca uma problemática que não se pode ignorar. Com efeito,

> na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência…. Ao mesmo tempo que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade. (Demo, 1995, p.11)

Duas características científicas essenciais permitem distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento: o primado da teoria, por um lado, e a existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica, por outro. São estas duas características que tornam possível afirmar que, em ciência, nada é "*dado*", tudo é "*construído*", o que confere ao saber produzido um carácter conjetural e provisório, suscetível de ser refutado (Popper, 1989).

Desta forma, reconhecendo o carácter problematizante da metodologia, decorre a cada um aceitar que em *ciência* tudo é discutível, sobretudo nas ciências sociais. Como sublinha Demo,

> não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, à necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas. (1995, p. 11)

Assim, na ausência de interrogação, não pode haver conhecimento científico, pelo que "a marca do verdadeiro espírito científico" reside na capacidade de colocar problemas e de construir respostas provisórias a partir de uma recolha sistemática e controlada de formação empírica (Bachelard,

1984). É neste sentido que a produção do conhecimento científico é orientada pelo conjunto de relações que os investigadores descobrem entre as coisas, construindo, assim, a partir de um corpo de conceitos, de problemas e de relações, os objetos "científicos" que estudam (Canário, 2005).

Nesta construção dos "objetos", a investigação em geral – e a investigação em ciências da educação em particular – tem sido marcada por uma dicotomia metodológica fundamental: qualitativo vs. quantitativo. Naturalmente, a tendência tem sido mais enfatizar as diferenças do que as complementaridades entre estas duas abordagens, acentuando a cisão clássica entre as ciências sociais e as ciências da natureza. No entanto, hoje em dia, consideramos que, quer no plano metodológico, quer no plano epistemológico, tem mais sentido pensar nas semelhanças e complementaridades do que nas diferenças e oposições entre investigação qualitativa e quantitativa. Neste aspeto, as relações entre as abordagens podem ser discutidas e estabelecidas a diferentes níveis:

1- epistemológico e metodológico;
2- planos de pesquisa que combinam ou integram a utilização de dados e métodos qualitativos e quantitativos;
3- métodos de pesquisa que são simultaneamente qualitativos e quantitativos;
4- ligação das descobertas das pesquisas quantitativa e qualitativa;
5- generalização dos resultados;
6- avaliação da qualidade da investigação: aplicação de critérios quantitativos à investigação qualitativa e vice-versa. (Flick, 2005, p. 268)

Há, no entanto, autores que referem a incompatibilidade entre estas duas metodologias, nomeadamente Becker (cit. por Flick, 2005), sublinhando que uma das incompatibilidades se situa ao nível dos princípios epistemológicos e metodológicos. Este comportamento está frequentemente associado a posições teóricas diferentes, como o positivismo vs. construtivismo ou pós-positivismo, as quais tendem a acentuar, deste modo, o fosso entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa (cit. por Flick, 2005). Apesar de, na literatura sobre investigação científica, estar bem patente esta

dicotomia – quantitativo/qualitativo -, são vários os autores (Bodgan & Biklen,1994; Flick, 2005; Jick, 1983; Tuckman, 2005) que sublinham a importância de se desenvolver estudos que impliquem o uso destas duas metodologias, uma vez que se complementam e até se podem articular facilmente entre si.

Um estudo pode ainda, na opinião de Flick (2005), incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa, sem necessariamente apontar para a redução de uma das abordagens ao papel inferior ou para definir a outra como a verdadeira.

Tendo em conta o problema definido e os objetivos deste estudo, e uma vez que os métodos se complementam e enriquecem os dados recolhidos no terreno, optamos por uma metodologia mista – qualitativa e quantitativa. Acreditamos que a complementaridade metodológica é concebida de forma a compensar as fraquezas e os pontos cegos de cada um dos métodos (Jick, 1983). Assim, o nosso estudo contempla uma abordagem mais qualitativa – a entrevista semiestruturada – e uma abordagem mais quantitativa – o inquérito por questionário.

A opção pela metodologia qualitativa teve dois propósitos: primeiro, compreender e identificar as intenções e as motivações subjacentes nos discursos dos participantes envolvidos no estudo relativamente à ADD; segundo, recolher informação, ainda que de uma forma exploratória, para a segunda fase do estudo, ou seja, a elaboração do inquérito por questionário. Por sua vez, o recurso à metodologia quantitativa decorreu do facto de, por um lado, complementar e aferir a informação recolhida junto dos participantes na primeira fase da investigação e, por outro lado, aprofundar e compreender melhor as lógicas supervisivas do primeiro modelo de ADD implementado, em Portugal, no ano letivo 2008/2009.

Para além da complementaridade, que permite potenciar as limitações/vantagens de cada uma das metodologias, possibilitam, ainda, a triangulação dos dados obtidos, de forma a cruzarmos e relacionarmos a informação obtida. Desta combinação poderemos obter vários tipos de dados, a saber:

- os resultados qualitativos e os resultados quantitativos convergem, confirmam-se mutuamente e apoiam as mesmas conclusões:
- os dois resultados evidenciam aspetos diferentes de um problema, mas complementam-se e conduzem a um quadro mais completo;
- os resultados qualitativos e os resultados quantitativos são divergentes ou contraditórios. (Kelle & Erzberger, 2002)

Advogamos o nosso interesse por uma combinação da investigação qualitativa e quantitativa, porque pretendemos também um conhecimento mais aprofundado, mais alargado e mais completo do problema que pretendemos estudar. Podemos, ainda, cruzando a informação obtida com a teoria, refletir, tirar conclusões e propormos soluções ao nível de um plano supervisivo dos modelos de ADD.

5.1.1. Metodologia qualitativa

Não é fácil encontrar uma definição unívoca para a investigação qualitativa. Alguma literatura limita-se a considerar como qualitativa a investigação que "não é quantitativa", ou mesmo "…que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas" (Wiersma cit. por Coutinho, pp. 25-26).

De acordo com Bardin (1994), a análise qualitativa apresenta certas características particulares e é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa – e não em inferências gerais. Deste modo, pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada a categorias que dêem lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis.

Todavia, segundo a mesma autora, esta metodologia levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que os seleciona sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta. Como acontece com a análise de conteúdo, a compreensão do sentido é, neste caso, capital.

O primeiro objetivo da metodologia qualitativa é, seguramente, a partir da investigação, tornar inteligível e compreensível uma determinada realidade. Desta forma, com recurso ao método qualitativo, a investigação assume como objetivo a compreensão da realidade, a partir do significado atribuído pelos seus atores. Trata-se de uma perspetiva que é defendida por Sandin, o qual atribui à investigação qualitativa o seguinte significado:

> A investigação qualitativa é uma atividade sistemática orientada para a compreensão em profundidade dos fenómenos educativos e sociais, para a transformação de práticas e cenários socioeducativos, de forma a tomar decisões e também para o descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado do conhecimento. (cit. por Alcaraz, Puig & Lafon, 2004, p. 123)

Para melhor compreender as características da investigação qualitativa, e de acordo com Taylor *et al*., apresentamos um quadro síntese da metodologia qualitativa:

Quadro 26 – Características da investigação qualitativa (Adaptado de Sandin, cit. por Alcaraz, Puig & Lafon, 2004, p. 277)

CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA		
Taylor e Bogdan	**Eisner**	**Rossman e Rallis**
✓ É indutiva. ✓ Perspetiva holística. ✓ Sensibilidade devido a possíveis afetos da presença do investigador. ✓ Compreensão das pessoas dentro do seu próprio marco de referência ✓ Suspensão do próprio juízo. ✓ Valorização de todas as perspetivas. ✓ Métodos humanistas. ✓ Ênfase na validade. ✓ Todos os cenários e pessoas são dignos de estudo.	✓ É uma arte. ✓ Os estudos qualitativos tendem para a concentração. ✓ O Eu (o próprio investigador) como instrumento. ✓ Carácter interpretativo. ✓ Uso de uma linguagem expressiva. ✓ Atenção particular para o concreto, para o caso particular.	✓ É credível graças à sua coerência, intuição e utilidade instrumental. ✓ Desenvolve-se em contextos naturais. ✓ Utilização de múltiplas estratégias interativas e humanistas. ✓ Focaliza-se em contextos de forma holística. ✓ O investigador desenvolve sensibilidade fazendo a sua própria (reflexão). ✓ Naturalidade emergente. ✓ Processo baseado num raciocínio sofisticado que é multifacetado e interativo. ✓ Fundamentalmente interpretativa.

Como é possível observar, pela apresentação dos dados no quadro acima referido, os vários autores sublinham que a investigação qualitativa

compreende a realidade de forma holística, ou seja, observando e recolhendo os dados no seu contexto e na sua forma natural, tendo em atenção os diversos ângulos e perspetivas, é possível atingir uma visão integrada e total da realidade. Para tal, é necessária a utilização de diversas técnicas interativas, flexíveis e abertas, permitindo, desta forma, captar a realidade com todas as dimensões que a completam.

Perfilhamos a ideia de Massot (2004) ao assumir que a investigação qualitativa é o emergir do mundo subjetivo das pessoas e que, sem a conversão dos participantes em atores e atrizes das suas próprias vidas, não se poderá compreender e atribuir significado aos acontecimentos e situações vividas em cada contexto de estudo.

Pelo atrás exposto, percebemos que o significado é de importância vital na investigação qualitativa. A compreensão das perspetivas, a interpretação da realidade, feita a partir dos participantes, enquanto tecidos de significação que as pessoas constroem para dar sentido às suas vidas, em interação com as peculiaridades ecológicas próprias dos cenários de vida das organizações, exige uma ciência interpretativa capaz de dar conta dessas perspetivas (Erickson, 1986).

Segundo Ferreira, “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar” (2003, p. 165). Esta afirmação é válida para todo o questionamento científico: todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo esclarecer a forma de obtenção das respostas. O importante é saber fazer as perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta. A “arte de bem perguntar” reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas (Ferreira, 2003).

Deste modo, no contexto natural de desenvolvimento da ação educativa, procurámos dilucidar os significados que os participantes atribuíam ao objeto em estudo – a ADD -, selecionando, como instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada.

5.1.2. Metodologia quantitativa

Até há bem pouco tempo, a metodologia quantitativa, inspirada no paradigma positivista, constituía a perspetiva dominante na investigação em Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de uma metodologia que se centra na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou sócio/afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica (Coutinho, 2011).

De salientar que esta perspetiva, do ponto de vista metodológico, baseia-se num modelo hipotético-dedutivo. Neste caso, o investigador parte do princípio de que os problemas sociais têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos (Carr & Kemmis, 1988). Assim, a realidade social deve ser objeto de estudo através de uma metodologia única.

Deste ponto de vista, a metodologia quantitativa restringe os objetos de estudo aos fenómenos observáveis, quantificáveis e medíveis, o que implica que o investigador adeque o objeto de estudo ao método e não o método ao estudo (Serrano, 1998). A teoria assume, pois, um papel de relevo, uma vez que é ela que a guia a praxis do investigador. Por outro lado, o investigador assume uma postura objetiva, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo-produto (Coutinho, 2011).

Dado que se baseiam em grandes amostras e se fundamentam na crença de que a realidade social é repetível e se pode estudar mediante os modelos das ciências naturais, os resultados dos estudos da investigação quantitativa são suscetíveis de generalizações (Wiersma cit. por Coutinho, 2011, p. 25). A metodologia quantitativa[104] sustenta, pois, uma construção do conhecimento baseado em hipóteses causais e estatisticamente comprovadas, as partir das quais, como afirmam Biddle e Anderson (cit. por Pacheco, 1993), se obtêm resultados extrapoláveis a outras populações similares estudadas. No

[104] Também denominado de paradigma positivista, empírico-analítico, racionalista e empiricista. Este paradigma procura adaptar o modelo das Ciências Naturais à investigação em Ciências Socias e Humanas, utilizando basicamente uma metodologia de cariz quantitativo (Shaw, 1999; Mertens, 1998; Andresen & Arsenault, 1999; Latorre e tal.,1996; Bisquerra, 1989; Usher, 1996, cit. por Coutinho, 2011, pp. 10-11)

âmbito desta perspetiva quantitativa, investigar é verificar uma teoria e/ou testar uma hipótese, uma vez que qualquer investigação se orienta por uma teoria que necessita de ser confirmada ou infirmada.

Tendo em conta a opinião de vários autores, podemos dizer que a metodologia quantitativa apresenta as seguintes características:

- enfâse em factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo;
- a investigação é baseada na teoria, consistindo muitas das vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses,
- plano de investigação estruturado e estático (conceitos, variáveis e hipóteses não se alteram ao longo da investigação);
- estudos sobre grandes amostras de sujeitos, através de técnicas de amostragem probabilística;
- a aplicação de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento;
- o investigador externo ao estudo, preocupado com questões de objetividade;
- utilização de técnicas estatísticas na análise de dados;
- o objetivo do estudo é desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam prever, explicar e controlar fenómenos. (Bisquerra, Creswell, Wiersma cit. por Coutinho, 2011, p. 25).

5.2. Natureza e problemática da investigação

O ponto de partida de qualquer investigação científica é o interesse por um problema (Booth *et al*., 2001). No entanto, dado o número infinito de potenciais problemas a estudar, é prudente, para os investigadores, adotar uma atitude de delimitação, tendo em conta os seus interesses e capacidades (Tuckman, 1994).

Na opinião de Tuckman,

> Um problema de investigação deve constituir uma questão (implícita ou explícita) formulada claramente e sem ambiguidade, sobre a relação entre duas ou mais variáveis. Não deve representar uma questão de natureza moral ou ética, mas uma questão testável empiricamente (ou seja, através da recolha de dados). (1994, p.55)

Tendo como referência esta definição de problema, passamos, de seguida, a explicitar a problemática sobre a qual incide a nossa investigação.

A ADD tem sido uma das preocupações centrais das políticas educativas nacionais e europeias (Paquay, 2004), inserindo-se no âmbito mais geral de avaliação e de promoção da "qualidade" dos sistemas educativos. Esta centralidade da avaliação nas políticas educativas não é alheia aos processos de globalização da economia e às pressões de competitividade que se exercem sobre os sistemas educativos, escolas e respetivos agentes.

Assim, numa sociedade em contínua e rápida mudança, torna-se necessário que todos os professores se envolvam no seu desenvolvimento profissional contínuo para responder de uma forma cada vez mais eficaz aos desafios com que as escolas se deparam. Esta perspetiva coloca, sem dúvida, uma responsabilidade acrescida e bastante pesada sobre os professores, no que concerne o seu desenvolvimento profissional contínuo. O clima vivido, hoje, nas escolas pelos professores, verifica-se um pouco por todo o mundo. Cada vez mais, estes profissionais são confrontados com uma crescente consciência da qualidade e excelência do ensino, sendo os professores o elemento chave para a promoção da qualidade da educação e do ensino, tal como lhes é exigido pela sociedade, também esta em constante mutação.

Desta forma, e tendo como base o paradigma do "professor reflexivo", processo essencial para a promoção da qualidade e da melhoria da prática pedagógica e dos resultados escolares, pretendemos compreender e descrever o processo de ADD, sobretudo as interações e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado no âmbito da dimensão científico-pedagógica, tal como foi implementado nas escolas básicas e secundárias de Portugal a partir de Janeiro de 2008[105]. Contextualizado na realidade atual das escolas e das comunidades educativas, este estudo pretende, assim, conhecer e perceber as

[105] Data de publicação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

lógicas interacionais no plano das relações supervisivas que se produziram no âmbito do processo de ADD entre o professor avaliado e o professor avaliador.

No nosso processo de investigação, partimos de uma lógica indutiva em que os dados foram recolhidos, não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que serão generalizações cada vez mais amplas (Coutinho, 2008).

Os métodos e instrumentos foram construídos tendo como base uma orientação metodológica que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, com predominância na perspetiva interpretativa, de forma a conseguirmos uma visão holística do objeto em estudo.

Optámos pela metodologia qualitativa porque apresenta uma vantagem significativa em relação aos métodos quantitativos: é capaz de gerar boas hipóteses, a partir de várias técnicas que utiliza, como sejam as entrevistas semiestruturadas feitas aos professores avaliados e avaliadores (Fernandes, 1994).

No que concerne a metodologia qualitativa, tivemos também em conta os cinco princípios básicos enunciados por Bogdan e Biklen (1994):

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural;
- a investigação é descritiva;
- o investigador preocupa-se mais com o processo do que com o produto;
- os dados são analisados de forma indutiva;
- valorizam-se as perspetivas dos participantes.

A nossa opção pela combinação de duas metodologias distintas tem a ver com o facto de termos consciência da complexidade da problemática que nos propomos estudar. Desta forma, o uso destas duas metodologias possibilitou-nos, devido ao recurso a diversos instrumentos de recolha, uma compreensão global da problemática em causa a partir de uma triangulação dos dados. Além disso, esta articulação entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa constituiu uma mais-valia para a discussão dos resultados e para as conclusões do estudo.

Tendo ainda como base os métodos e instrumentos aos quais recorremos para a análise da nossa problemática, a reflexão surgiu como estratégia que permitiu potenciar os processos dinâmicos de ADD, com o intuito de averiguar as suas lógicas supervisivas.

A figura seguinte explana as dimensões centrais desta investigação, tal como foram apresentadas anteriormente:

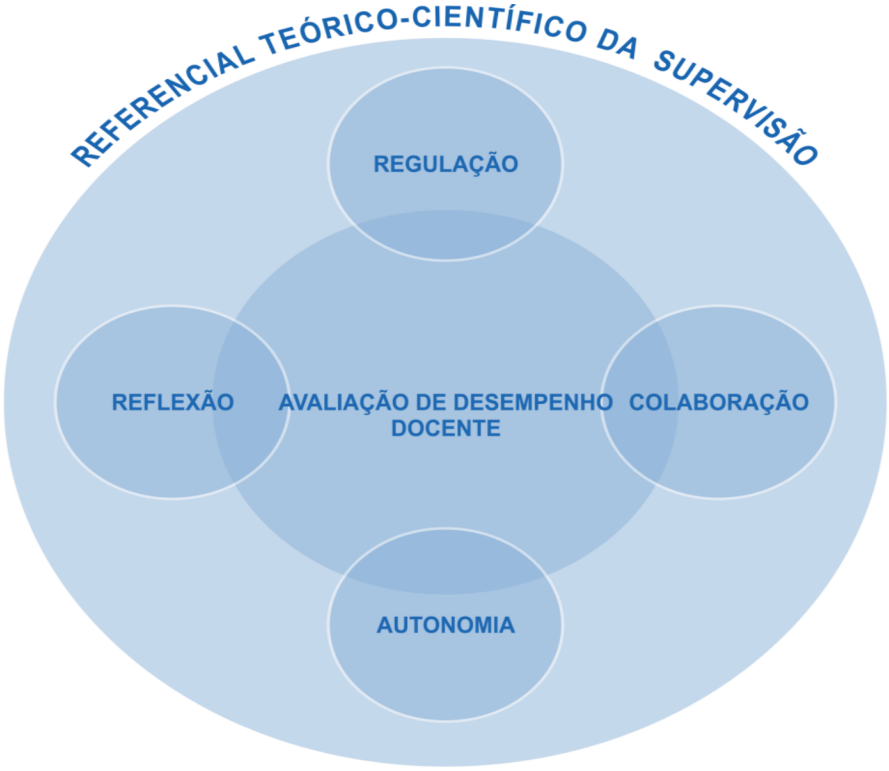

Figura 9 – Referencial teórico-científico da supervisão

5.3. Questões de investigação e objetivos

De acordo com o problema definido para este estudo, delineamos as seguintes questões, norteadoras desta investigação:

- ✓ De que forma foi implementado/regulado o processo de ADD?
- ✓ Que dimensões, ao nível da supervisão, estiveram presentes no processo da ADD?
- ✓ Que processos colaborativos foram implementados?

- ✓ Que relações foram estabelecidas entre o professor avaliador e o professor avaliado?
- ✓ Que clima proporcionou este modelo de avaliação, ao nível das relações entre pares?
- ✓ A ADD promoveu a autoavaliação dos docentes?
- ✓ A atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica?
- ✓ A atividade reflexiva do professor teve implicações no processo de ensino-aprendizagem?
- ✓ A ADD promoveu a autonomia dos docentes?

Assim, à luz do contexto teórico e metodológico que orienta este trabalho, os objetivos que nos propusemos alcançar através da pesquisa e da reflexão são:

- ✓ averiguar os contextos sócio – políticos da Escola do século XXI, analisando a nível nacional, o suporte legislativo atual e futuro;
- ✓ conhecer os dispositivos de ADD, tendo como referência as escolas portuguesas;
- ✓ perceber os modos de implementação e de desenvolvimento da ADD;
- ✓ compreender as conceções dos professores acerca da colaboração;
- ✓ compreender as conceções dos professores acerca da autonomia;
- ✓ aferir se a atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica e se esta teve implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- ✓ estabelecer articulações entre a avaliação do docente e a avaliação das aprendizagens;
- ✓ verificar as condições existentes para a implementação de uma cultura de avaliação das aprendizagens e de escola;
- ✓ conhecer as conceções dos professores acerca da autoavaliação;

- ✓ averiguar os óbices que impedem o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação;
- ✓ contribuir para uma pragmática da avaliação escolar;
- ✓ analisar os modelos existentes da formação inicial e contínua de professores.
- ✓ Contribuir para uma compreensão dos processos de ADD em geral, mas também para a dilucidação do modo como se constituíram, face a um determinado modelo, as relações entre avaliadores e avaliados, tendo em conta que deverão estar ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores, da construção das respetivas identidades profissionais e da aquisição de competências de reflexão e ação que permitam aos docentes a consecução cabal da sua atividade profissional;
- ✓ investigar e produzir conhecimentos científicos de forma a delinear possíveis interações entre um supervisor e a comunidade educativa.

Tendo como base os objetivos definidos para esta investigação, pretendemos estudar e compreender um modelo específico de ADD, mais concretamente, conhecer e perceber as lógicas interacioanais ao nível das relações supervisivas, que se produziram no âmbito do processo da ADD entre o professor avaliado e o professor avaliador, no ano letivo 2008/2009.

Assim e numa perspetiva holística, o nosso estudo partiu essencialmente das perceções dos professores no que diz respeito ao seu comportamento, atitudes e compreensão face à ADD. A nossa opção focou-se principalmente numa abordagem de natureza descritiva e interpretativa de uma realidade que pretendíamos estudar, uma vez que é na busca dos significados pessoais, nas formas de agir e de pensar que conseguimos compreender e interpretar um determinado objeto em estudo (Tuckman, 2005).

Julgamos que esta escolha faz todo o sentido, pois a investigação qualitativa, sendo orientada para a compreensão de um determinado fenómeno, tem como objetivo descrever e interpretar a realidade educativa a partir do significado atribuído pelas pessoas que dela fazem parte (Alcaraz, Puig & Lafon, 2009; Bartolomé, 1992).

Assim, o nosso estudo apresenta as seguintes características:

- particular, porque focaliza uma determinada situação/fenómeno – a ADD;
- descritivo, porque o produto final pretende ser uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado;
- indutivo, porque tem como base o raciocínio indutivo;
- e holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade. (Merriam, 1998)

5.4. Fases e instrumentos de recolha de dados

Diacronicamente, a nossa investigação começou com a aplicação da entrevista semiestruturada através da qual procurámos recolher dados que fossem ao encontro dos seguintes objetivos de investigação:

- Recolher informação junto dos docentes dos EB e ES sobre o modelo da ADD implementado no ano letivo 2008/2009.
- Perceber de que forma foi implementado o processo da ADD.
- Compreender a forma como foi regulado o processo da ADD.
- Definir que tipo de colaboração existiu entre os intervenientes (avaliado / avaliador) ao longo do processo da ADD.
- Averiguar se houve autonomia ao longo do processo da ADD e de que forma essa autonomia foi implementada no processo em causa.
- Aferir sobre o grau de reflexão e sobre o modo como foi implementada ao longo do processo da ADD.

Os dados recolhidos nesta fase foram analisados de forma a conseguirmos obter informação para a elaboração do nosso questionário (Anexo G), o qual foi aplicado numa segunda fase desta investigação, tendo como objetivo complementar, aferir e averiguar a informação recolhida na primeira fase deste estudo.

O quadro seguinte explícita de forma sintética as fases pelas quais passou a nossa investigação:

Quadro 27- Síntese do trabalho empírico realizado

Fase da recolha de dados	Objetivos	Participantes	Técnicas	Análise de dados
1ª fase Março a Junho de 2010	- Recolher informação junto dos docentes do 1º, 2º,3º e Ens. Sec. Sobre o modelo da ADD, implementado no ano letivo 2008/2009. - Perceber de que forma foi implementado o processo da ADD. - compreender a forma como foi regulado o processo da ADD. - Definir que tipo de colaboração existiu entre os intervenientes (avaliado/avaliador) ao longo do processo da ADD. - Averiguar se houve autonomia ao longo do processo da ADD. E de que forma essa autonomia foi implementada no processo em causa. - Depreender se houve reflexão e de que forma foi implementada ao longo do processo da ADD.	12professores (6 professores avaliados e 6 professores avaliadores) da Zona Norte do País	Entrevista	Análise de conteúdo
2ª Fase Janeiro a Junho 2011	- O questionário tinha como objetivo complementar, aferir e averiguar a informação recolhida na 1ª fase deste estudo, ou seja perceber que lógicas (**Regulação, Colaboração, Autonomia e Reflexão)** supervisivas foram contempladas no processo da ADD.	Professores dos todos os níveis de ensino (1º,2º,3º ciclos do Ensino Básico e do Ens. Secun.	Inquérito	Análise Estatística através do programa SPSS, versão 16.0

5.4.1. A entrevista

Os métodos da entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Estes métodos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Possibilitam, ainda, um contacto direto entre as partes envolvidas neste processo, caracterizando-se, de um modo geral, por uma fraca diretividade por parte do investigador.

Deste processo decorre uma verdadeira troca natural, durante a qual o entrevistado exprime as suas perceções sobre um acontecimento ou situação. Por outro lado, o investigador, através das suas perguntas evita que o entrevistado se afaste dos objetivos da investigação, permitindo, assim, que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade

(Quivy, 2008). A entrevista remete-nos, portanto, para uma condição de dialogicidade, na qual a subjetividade é uma constante, uma vez que, quando uma pessoa fala, refere-se ao «eu» com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente (Bardin, 2011, p. 89).

Segundo Quivy (2008), um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas refletem, obviamente, as suas perceções e interesses, mas, dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, pode emergir, assim, um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno, propiciando-nos uma base para a sua interpretação.

A entrevista semidiretiva não é inteiramente aberta nem sustentada por um grande número de perguntas precisas (Quivy, 2008). Deste modo, possibilitou-nos a recolha de dados descritivos através da linguagem dos sujeitos entrevistados (Bodgan & Biklen, 1994), bem como desenvolver uma ideia sobre a maneira como os participantes envolvidos neste estudo interpretaram e percecionaram o modelo de ADD. De sublinhar, ainda, que o recurso à entrevista semiestruturada nos permitiu obter dados possíveis de serem comparados entre os vários sujeitos.

Apesar de a entrevista ter decorrido no ambiente natural e apesar de as perguntas já estarem definidas através do guião da entrevista, a conversa com os entrevistados decorreu de um modo informal, pelo que outras perguntas foram surgindo, tendo, no entanto, sempre como orientação o guião construído para o efeito. No caso da entrevista, estamos perante uma fala relativamente espontânea: é um discurso falado em que o entrevistado “orquestra” mais ou menos à sua vontade (Bardin, 2011). Tentamos, tanto quanto possível, “deixar andar” o entrevistado para que este falasse abertamente, com as palavras que entendesse e pela ordem que desejasse. Coube-nos a nós reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastava e colocar as perguntas às quais este não chegava por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy, 2008).

Tendo em conta o referencial teórico-científico definido, a entrevista organizou-se em função das seguintes dimensões, a saber:

- **Regulação**
- **Colaboração**
- **Autonomia**
- **Reflexão**

De mencionar, ainda, que construímos dois guiões para as entrevistas: um para os sujeitos que se encontravam na situação de avaliados (guião da entrevista – Anexo B) e outro para os que se encontravam na situação de avaliadores (guião da entrevista – Anexo C)

O guião da entrevista foi elaborado, essencialmente, para apoiar e orientar o discurso narrativo do próprio entrevistado. As perguntas realizadas eram suficientemente abertas e foram lançadas à medida que a conversa decorria, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas conforme a oportunidade fosse surgindo na dinâmica dialógica. O objetivo é, justamente, deixar fluir livremente o pensamento do entrevistado, permitindo-lhe:

- exprimir-se com abertura sobre as suas perceções, experiências, sentidos e interpretações;
- revelar as suas representações;
- fornecer indícios de sistema de valores, emotividade e atitudes;
- reconstituir processos de ação ou mudança;
- e denunciar os elementos em jogo e as suas relações, ajudando à compreensão que tem sobre um acontecimento/fenómeno (Pardal, 1995).

Uma vez que a validade e a fidelidade são duas características que um instrumento deve ter para nos garantir a qualidade informativa dos dados (Eisman & Wierma cit. por Coutinho, 2011), decidimos submeter a entrevista a um pré-teste junto de quatro professores e a um acordo de juízes, tendo sido consultados três investigadores reconhecidos na problemática do estudo. Todas as sugestões de melhoria foram incorporadas na versão final da entrevista.

a) Participantes na entrevista

Como critério de seleção dos candidatos, optámos, primeiro, pelo critério geográfico (Zona Norte de Portugal) e, segundo, pelo critério de dois participantes por escola: um com a função de professor avaliado e outro com a função de professor avaliador. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória[106].

Tabela 2 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Função	Observação de aulas		Género	Idade	Habilitações Académicas	Grupo/Nível de Ensino	Tempo Serviço (anos)	Situação prof.
		Sim	Não						
E1	Ava.	X		F	48	Licen.	600 3ºCEB/SEC.	20	PQA
E2	Ava.	X		F	40	Licen.	330 3ºCEB/SEC.	20	PQZP
E3	Ava.	X		F	47	Dout.	910 1º,2º,3º CEB e SEC.	22	PQA
E4	Ava.	X		F	45	Licen.	420 3ºCEB/SEC	20	PQA
E5	Ava.	X		F	43	Mest.	410 3ºCEB/SEC	18	PQA
E6	Ava.	X		F	46	Licen. (Estudante de doutoramento)	1º CEB.	20	PQA
E7	Ava/r	X	X	F	47	Licen. (Estudante de Mestrado)	330 3ºCEB/SEC	20	PQA
E8	Ava/r		X	F	48	Bach.+DESE	910 1º,2º,3ºCEB	26	PQA
E9	Ava/r		X	F	46	Mest.	400 3ºCEB/SEC	20	PQA
E10	Ava/r		X	F	53	Licen.	300 3ºCEB/SEC	29	PQA
E11	Ava/r		X	F	55	Dout.	220 2ºCEB	35	PQA
E12	Ava/r		X	F	52	Licen.	420 3ºCEB/SEC	31	PQA

Legenda: E1 (entrevistado um); Ava. (avaliado); Ava/r (avaliador); F (feminino); Licen. (licenciado); Mest. (mestre); Dout. (Doutoramento); CEB (ciclo do ensino básico); SEC (secundário) PQA (professora do quadro do agrupamento); PQZP (professora do quadro de zona pedagógica).

Relativamente ao género dos participantes, conforme se pode verificar na tabela n.º 2, todos os entrevistados são de sexo feminino. Embora tivéssemos solicitado a participação de elementos de sexo masculino, nenhum destes indivíduos quis participar na presente investigação, alegando a

[106] "Uma forma de nos certificarmos de que a amostra é representativa da população mais ampla, é definir uma amostra aleatória, porque a seleção *aleatória,* limita a possibilidade de vir a constituir-se uma amostra distorcida…"Embora a atribuição aleatória seja uma estratégia para controlar as ameaças à validade interna, a seleção aleatória é uma estratégia para controlar as ameaças à validade externa" (Tuckman, 1994, p. 337).

complexidade do processo e algum desconforto para responder a questões relacionadas com a ADD.

Quanto às habilitações académicas, dos 12 participantes no estudo, 7 eram detentores de grau de licenciatura, 2 do grau de mestre, 2 do grau de doutor e 1 com o grau de bacharel + 1 DESE (Diploma de Estudos Especializados). É ainda de referir que dos 7 licenciados, dois deles eram: um, estudante de Mestrado e outro, estudante de Doutoramento.

Os 12 entrevistados (6 professores avaliados e 6 professores avaliadores) possuíam, na altura, uma experiência profissional que se situava entre os 18 e os 35 anos de serviço, sendo que 7 dos participantes tinham, no momento da realização da entrevista, 20 anos de experiência no ensino. Todos eles estavam na escola há mais de 5 anos, usufruindo de uma estabilidade profissional e de um conhecimento profundo do terreno, sendo PQA (Professor do Quadro de Agrupamento), com a exceção de um que era PQZP (Professor do Quadro de Zona Pedagógica).

Conforme se pode observar na tabela já referenciada, nenhum dos professores avaliadores solicitou observação de aulas.

Uma das nossas preocupações quanto à escolha dos intervenientes neste estudo era ter, pelo menos, um entrevistado de cada nível de ensino. Tal facto, permitir-nos-ia ter uma maior diversidade de respostas, maior conhecimento da realidade, assim como percebermos a forma como decorreu o processo da ADD nos vários níveis de ensino. O grupo de docência dos professores também foi diversificado, permitindo-nos, assim, obter um grupo de respostas mais variadas e mais ricas relativamente à problemática do nosso estudo.

b) Categorização da entrevista

Pela sua natureza, os planos qualitativos produzem uma quantidade enorme de informação descritiva, a qual necessita de ser organizada, trabalhada e reduzida para que o investigador consiga descrever e interpretar o fenómeno em análise. A organização e redução dessa informação são fundamentais, pois só desta forma o investigador se encontra em condições favoráveis para proceder a uma categorização da informação em análise. É

esta codificação (categorização) que nos permite classificar os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo os critérios previamente definidos (Bardin, 2004).

As nossas dimensões não emergiram dos dados, como sucede na maior parte dos estudos qualitativos (Wiersma cit. por Coutinho, 2011, p.192), mas, sim, da revisão da literatura feita antes da recolha dos dados. Uma vez definidas e já com os dados recolhidos junto dos participantes deste estudo, correlacionando e ordenando, assim, as classes de acontecimentos encontradas.

Por sua vez, a problemática do estudo (também a considerar para posteriormente procedermos à análise de conteúdo) permitiu-nos descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. A problemática é, ainda, utilizada normalmente como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências (Bardin, 2004), como é o nosso caso.

Assim, depois de efetuada uma leitura flutuante, com a qual foi possível definir, através do tema/unidades de registo, as categorias para cada dimensão, procedemos à codificação das mesmas. Nos quadros 28a e 28b, encontram-se explicitadas as categorias, objetivos e questões colocadas aos participantes desta investigação no momento da entrevista

Quadro 28a) – Síntese das dimensões e categorias da entrevista

Dimensões	Objetivos	Categorias	Questões
REGULAÇÃO (De que forma o processo de ADD assentou num processo regulador das práticas pedagógicas?)	-Compreender a forma como o processo da ADD foi implementado.	-Instrumentos/registos -Preparação do processo da ADD -Regulação/reflexão sobre o processo da ADD - Esclarecimento conceptual e teórico. -Práticas pedagógicas -Avaliação da prática educativa. - Liderança no processo da ADD	-De que forma foi preparado o processo da ADD? - De que forma o processo da ADD foi articulado? - Houve reuniões para preparar as aulas assistidas? -Os itens a avaliar foram negociados? -As dúvidas que surgiam no decorrer do processo foram esclarecidas? Que práticas foram implementadas neste processo? -O tempo efetivo dedicado à avaliação da prática educativa foi suficiente? -Quem liderou neste processo?
COLABORAÇÃO (Que processos de colaboração foram adotados no âmbito da ADD?	- Compreender que tipo de colaboração presidiu entre pares, no processo da ADD.	-Colaboração entre docentes. -Partilha de saberes, de materiais/de recursos pedagógico-didáticos - Troca de experiências pedagógicas - Relações interpessoais - Comunicação e diálogo	-Como se desenvolveu o trabalho de preparação das aulas? -Que tipo de relações foram estabelecidas entre as partes? -Como era estabelecida a comunicação /diálogo entre as partes? -Que tipo de colaboração existiu, neste processo, entre os pares? - Que meios foram disponibilizados na ajuda do processo da ADD? -Que démarches foram implementadas ao longo deste processo? - Houve partilha e troca de materiais pedagógicos? -Houve partilha de experiências pedagógicas?
AUTONOMIA (De que modo o processo de ADD promoveu o desenvolvimento da autonomia docente?)	-Depreender se a autonomia docente favoreceu as práticas de ensino-aprendizagem. -Perceber se a autonomia do docente favoreceu o seu desenvolvimento profissional. -Apreender a forma como a autonomia docente foi incentivada. -Compreender se neste processo o docente teve autonomia	-Promoção da autonomia na tomada de decisões. -incremento da decisão e escolha na preparação/regulação do processo e implementação de práticas pedagógicas. - diálogo -autoavaliação reflexiva -heteroavaliação reflexiva.	-De que forma foi promovida a autonomia docente? - Houve autonomia na organização e preparação de todo o processo de avaliação? - Houve liberdade na escolha e implementação de estratégias e materiais pedagógicos? -Houve lugar a uma autorreflexão/autoavaliação sobre as práticas docentes? -A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia profissional?

Quadro 28b) – Síntese das dimensões e categorias da entrevista (cont.)

Dimensões	Objetivos	Categorias	Questões
REFLEXÃO (De que modo o processo da ADD promoveu o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas docentes?)	- Reflexão sobre as práticas docentes. -Autoavaliação /Heteroavaliação -Inovação das práticas pedagógicas Comunicação/ diálogo -Interação reflexiva	-Promoção da reflexão sobre as práticas docentes? Feedback das aulas assistidas? -Estratégias de atuação /remediação? -Efeitos da reflexão nas conceções e práticas de ensino-aprendizagem? -Que importância tem a autoavaliação/heteroavaliaçã, na reflexão sobre as práticas docentes?	-Perceber que efeitos tiveram as reflexões sobre as práticas de ensino-aprendizagem. -Entender a importância que a auto e heteroavaliação têm para os docentes. -Depreender a importância da reflexão nas práticas docentes.

Uma vez definidas as categorias, passamos à etapa seguinte, ou seja, à de análise de conteúdo[107], nomeadamente ao tratamento dos resultados e à inferência e interpretação dos dados. A análise de conteúdo permitiu-nos "perguntar" aos dados um conjunto de questões, por forma a obtermos resultados contáveis (Marshall & Roosman, 1989). Nos dados obtidos, procurámos estruturas e regularidades, com as quais fizemos inferências (Krippendorff, 1980). Basicamente, procuramos símbolos, signos, palavras – unidades de análise – que nos permitissem, através das categorias conceptuais criadas, inferir algumas conclusões e resultados a propósito do objeto em estudo.

As interpretações feitas através dos dados devem, segundo Bardin (2004), buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que verdadeiramente significa o discurso enunciado e o que querem dizer em profundidade certas afirmações aparentemente superficiais.

Preocupações de rigor, validade e fidelidade levaram-nos a procurar, no corpus da entrevista, a presença de vários elementos, nomeadamente palavras, símbolos, unidades de registo e, ainda, verificar a ausência de elementos significativos e a frequência com que as unidades de registo aparecem. Verificamos também a intensidade, nomeadamente dos tempos

[107] A análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras /frases/temas considerados "chave" que possibilitem uma comparação posterior, … (Coutinho, 2011, p.193).

verbais, adjetivos, advérbios … Tentamos perceber a ordem da aparição e a coocorrência das unidades de registo nos textos transcritos (Bardin,1997).

c) Realização das entrevistas

Para a realização das entrevistas, depois de definirmos a área geográfica, contactámos previamente todos os entrevistados com o objetivo de solicitarmos a sua colaboração e disponibilidade para participar neste estudo. Após esta fase, definimos com cada um deles o local, hora e data, para a realização da entrevista. No momento de início de recolha de dados, todos os professores (avaliados e avaliadores) foram informados formalmente dos objetivos e propósitos da investigação através de um documento entregue pela investigadora, no qual se solicitava expressamente o consentimento informado.

As entrevistas foram realizadas entre abril e junho de 2010, tendo-se realizado por sugestão dos entrevistados na escola respetiva, num espaço/sala que reunia as condições para o efeito, em horário não letivo.

Saliente-se que, antes da realização da entrevista, entrámos em contacto com os diretores (as) das escolas às quais pertenciam os entrevistados, por forma a solicitar autorização e informar sobre o nosso projeto de investigação, assim como sobre os objetivos da entrevista. Todos os diretores (as) mostraram disponibilidade, tendo autorizado a entrevista e disponibilizado o espaço solicitado para o efeito.

No momento da concretização da entrevista, apenas se encontravam no local a investigadora e o professor entrevistado. Para a facilitação da recolha dos dados, foi solicitado ao professor entrevistado a autorização para gravar a entrevista em áudio. Desta forma, foi possível transcrever na íntegra tudo o que foi relatado pelos entrevistados para uma posterior análise. O tempo de duração das entrevistas variou entre os 45 e 60 minutos.

Depois da realização das entrevistas, passamos à transcrição integral das mesmas, assinalando hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador (Bardin, 2011). A fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações recolhidas, os entrevistados foram codificados com a letra (E) e numerados de 1 a 12, tendo sido agrupados de acordo com a

função desempenhada no processo de ADD: professores avaliados (entrevistas de 1 a 6) e professores avaliadores (entrevistas de 7 a 12),

De forma a validar o seu conteúdo, procedeu-se ao envio das mesmas, via correio eletrónico, para os respetivos entrevistados, para que estes pudessem retificar alguns dados, acrescentar alguma informação considerada pertinente, ou mesmo eliminar informação considerada pelos mesmos desnecessária.

Esta técnica de validação dos dados é um prestar de contas refletido, no sentido em que cria uma relação entre o investigador, os problemas e o processo de atribuição de sentido, situando a validade no processo de pesquisa nas suas diferentes relações internas e reconhecendo ao entrevistado o papel de leitor do produto final (Altheide & Johnson cit. por Flick, 2005, pp. 229-230).

5.4.2. Questionário

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, às suas atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda a qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy, 2008).

O questionário, como o define Andrés, é “um instrumento de recompilação da informação, composto por um conjunto limitado de perguntas mediante o qual, o sujeito proporciona informação sobre si e sobre o seu ambiente” (2009, p. 240).

Uma vez que este tipo de instrumento visa uma amostra significativa da população e dado o número elevado de pessoas e o tratamento quantitativo das informações a recolher após a sua aplicação, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma a que os entrevistados obrigatoriamente escolham as respostas entre as que lhe são formalmente facultadas.

O inquérito por questionário é especialmente indicado quando se pretende:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.
- De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade (Quivy,p. 189, 2008).

Para além do rigor e da exigência, é vantajoso utilizar esta técnica quando o investigador pretende quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação (Hill, 2009).

De facto, para que haja rigor, credibilidade e fiabilidade, o investigador deverá ser rigoroso na escolha da amostra, na formulação clara e unívoca das perguntas, na correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, na atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, na honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

O inquérito por questionário, apesar das inúmeras vantagens que apresenta, acarreta em si várias limitações e alguns problemas, a saber:

- O peso e o custo geralmente elevado do dispositivo.
- A superficialidade das respostas, que não permite a análise de certos processos, como a evolução do trabalho clandestino ou a das conceções ideológicas profundas.
- Muitas vezes os resultados apresentam-se como simples descrições, desprovidos de elementos de compreensão profundos. (Este facto está muitas vezes, mais ligado às fraquezas teóricas ou metodológicas dos investigadores do que propriamente ao próprio método)

- À individualização dos entrevistados (considerados para o estudo, independentemente das suas redes de relações sociais).
- O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo (Quivy, pp. 189-190, 2008).

Partilhamos a opinião de Quivy (2008) quando diz que as principais dificuldades do método advêm, geralmente, dos inquiridos que nem sempre estão suficientemente formados e motivados para efetuar este trabalho exigente e muitas vezes desencorajador.

O autor enfatiza, ainda, a ideia de que os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que um número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmos. Por isso, só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis. Por outro lado, e tendo como fim investigações futuras, as respostas de cada indivíduo, consideradas em si mesmas, podem constituir uma seleção de entrevistados típicos, com vista a análises posteriores.

a) População/amostra

Quivy e Campenhoudt sublinham que “a banalização das sondagens de opinião ensinou ao grande público que é possível obter uma informação digna de confiança sobre uma população de várias dezenas de milhões de habitantes interrogando apenas alguns milhares deles” (1998, p.159).

Quando se trabalha com populações quantitativamente significativas, como é o caso deste estudo, não é possível ou sequer útil analisar todos os indivíduos, sem esquecer a vertente económica que implicaria custos incomportáveis. Neste sentido, o procedimento consagrado consiste na seleção de uma amostra, a qual, desde que seja representativa, suportará a generalização à respetiva população (Quivy, & Campenhoudt, 1998).

Coutinho define população (N) como “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (2011, p. 85). Por seu turno, a amostra (n) é o conjunto

de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e que deve ter as mesmas características da população da qual foi extraída[108].

No âmbito do inquérito por questionário, definiu-se como população/universo o conjunto dos professores da Região Norte (N=54.781[109]) e como amostra de 1000 professores (n=1000).

Para a seleção dos professores, recorreu-se a uma amostragem não probabilística casual, ou seja, selecionámos informalmente os sujeitos que voluntariamente se disponibilizaram para colaborar no estudo. Trata-se de um tipo de amostragem frequente em ciências sociais e na investigação educativa a qual se traduz na seleção dos indivíduos aos quais mais facilmente se tem acesso, em função das circunstâncias que se têm no terreno. Por isso, é que, às vezes, se denomina de amostra por acessibilidade (Puig, 2009).

b) Procedimentos utilizados na aplicação do questionário

De forma a aplicarmos o nosso questionário, entrámos em contacto com alguns diretores (as) de escola do Ensino Básico e Secundário da Zona Norte do País. Tivemos oportunidade de apresentar os objetivos do nosso projeto de investigação e solicitarmos a autorização para aplicar o instrumento de recolha de dados ao universo dos professores da escola. A administração dos questionários realizou-se de dois modos: entregues e recolhidos em mão própria pela investigadora; enviados por email com submissão online através do Google Docs.

c) Estrutura do questionário

Para além de permitir uma recolha significativa de dados num curto espaço de tempo, o inquérito por questionário possibilitou-nos, também, a recolha de informações relevantes, através das quais se tornou possível averiguar e consolidar os dados recolhidos, numa fase anterior do estudo, através da entrevista semiestruturada.

[108] População é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum. População *acessível* ou *disponível* é a parte da população da qual se selecionará a amostra. Amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída (Coutinho, 2011, p. 85).
[109] DGAE/DREN (dados não confirmados).

O questionário utilizado neste estudo é constituído unicamente por questões fechadas, com respostas tipo escala[110] de Lickert[111] de 5 níveis (Nunca, Raramente, Às Vezes, Muitas Vezes e Sempre) de igual amplitude. Trata-se da chamada escala de intervalo, a qual é usada para registar o grau de concordância ou de discordância face a uma determinada afirmação que consubstancia uma atitude, uma crença ou um juízo de valor (Tuckman, 1994).

Para Pardal (1995), o uso deste tipo de escalas rege-se por normas muito simples. Antes de mais, o investigador faz um levantamento das proposições que considera significativas no que respeita à atitude ou à opinião que pretende investigar. Em segundo lugar, anota as afirmações que, direta ou indiretamente estão relacionadas com o objeto em estudo. Por último, o autor refere ainda que, normalmente, existem cinco possibilidades de resposta, através das quais os inquiridos indicam a sua opinião ou atitude[112].

Por sua vez, Ghiglione e Matalon (1997) consideram que, ao considerarmos uma escala, é necessário ter em conta se se vai prever uma categoria intermédia ou neutra. Apesar de as opiniões e as práticas dos especialistas revelarem uma grande divisão, os mesmos autores consideram que, "se pensamos que uma posição neutra pode existir, é necessário que ela possa ser expressa da mesma forma que as outras" (1997, p.137).

O questionário utilizado neste estudo, aplicado no ano letivo 2010-2011, encontra-se estruturado da seguinte forma e em função dos seguintes objetivos:

Parte I – Identificar, ao nível pessoal e profissional, as características dos inquiridos, permitindo-nos obter informações que possibilitam caracterizar os sujeitos da investigação.

Parte II – Recolher dados ao nível do processo supervisivo da ADD de acordo com as dimensões definidas para esta investigação, a saber:

110 "As escalas são dispositivos construídos e empregues pelos investigadores, para quantificar as respostas de um sujeito, sobre determinada variável. As escalas podem utilizar-se para obter dados de intervalos, relativos às atitudes das pessoas, seus juízos de valor e suas perceções, acerca de quase todos os tópicos ou objetos" (Tuckman, 1994, p. 279).
"Um dos tipos de resposta estruturada vulgarmente utilizado é uma escala, (ou seja, uma série de níveis), em que os sujeitos exprimem a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação-atitude, ou descrevem alguns aspetos sobre si próprios" (Tuckman, 1994, pp.313-314).

111 Escala de Lickert – A escala de Lickert pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas "concordo-discordo", diversas vezes oferecidas. Perante as questões apresentadas e, em regra, com, cinco possibilidades de resposta, os inquiridos indicam a sua atitude ou opinião (Pardal, 1995,pp.71,72).

112 "…classificadas de 5 (mais favorável ao que se pretende medir) a 1 (menos favorável) " (Pardal, 1995, p.72).

- Dimensão da Regulação, a que correspondem os itens 1 a 6, com os quais pretendíamos recolher dados que nos permitissem aferir a forma como o avaliado /avaliador preparou e regulou os dispositivos da supervisão/avaliação no processo da ADD: se o avaliador reuniu com o avaliado, se foram sugeridas estratégias de remediação, nomeadamente após a observação de aulas, e se o processo da ADD favoreceu uma interação constante entre avaliado/avaliador.

- Dimensão da Colaboração, a que correspondem os itens 7 a 12, através dos quais se pretendia averiguar se houve colaboração e que tipo de colaboração entre os professores avaliados e os professores avaliadores.

- Dimensão da Autonomia, a que correspondem os itens 13 a 18, em função dos quais se procurou aferir se o professor avaliado gozou de toda a liberdade de decisão ao longo do processo da ADD, se o avaliador incentivou a autonomia do avaliado e se o avaliador promoveu um questionamento constante no processo da ADD.

- Dimensão da Reflexão, a que correspondem os itens 19 a 24, pelos quais se tentou compreender a presença e a importância da reflexão no processo da ADD, nomeadamente a forma como promoveu a autorreflexão dos avaliados.

Para validarmos o questionário antes de o administrarmos aos sujeitos da investigação, efetuámos um pré-teste (Pardal, 1995) ou questionário-piloto (Bell, 1997), o que nos permitiu não só avaliar a consistência, a clareza, a pertinência e a razoabilidade da ordenação das perguntas, mas também a acuidade das mesmas em função da informação que o investigador pretendia recolher no terreno. Com a aplicação do inquérito a uma amostra reduzida, conseguimos aceder às respostas dos sujeitos, analisámos alguns dados e clarificámos algumas questões, evitando, assim, problemas na administração futura (Bell, 1997).

Após o pré-teste, submetemo-lo, ainda, a um acordo de juízes (três investigadores de reconhecido mérito na área científica do presente estudo).

d) Participantes no questionário

➢ Género:

O questionário foi aplicado, num segundo momento da investigação, a 1000 professores que se encontravam a lecionar no ano letivo 2010/2011. Dos 1000 questionários distribuídos, tivemos um retorno de 396 (39,6%). De referir que 78,8% dos inquiridos eram de sexo feminino e 20,7 % eram de sexo masculino, conforme se pode verificar na tabela 3.

Tabela 3 – O género

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
R		2	5	5	5
	Feminino	312	78,8	78,8	79,3
	Masculino	82	20,7	20,7	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

➢ Idade

Para analisarmos a idade, recorremos ao cálculo de algumas medidas quantitativas. Pelo exposto na tabela 4, confirmamos que a idade média dos docentes que responderam a esta questão era de 44,23 anos, com um mínimo de 25 anos e um máximo de 61 anos. Constatamos, ainda, que 25% dos docentes têm 38 anos ou menos e que 50% tem 45 anos ou menos, sendo que 25% dos docentes têm 50 anos ou mais.

Tabela 4 – A idade

Válidos		395
Não Respondem		1
Média		44,23
Erro Padrão		412
Mediana		45,00
Desvio Padrão		8,195
Mínimo		25
Máximo		61
Percentis	25	38,00
	50	45,00
	75	50,00

➢ Habilitações académicas

Quanto à habilitação académica dos docentes inquiridos, é visível a predominância dos detentores de Licenciatura (58,6% das respostas), conforme referido na tabela 5, seguidos dos detentores de Mestrado, com 21,2% das respostas válidas. Indicando como grau máximo declarado de formação a Pós – Graduação, temos 16,7% das respostas. Residuais são os detentores de Bacharelato (apenas 7, correspondentes a 1,8% das respostas válidas) e de Doutoramento (5, referentes a 1,3% das respostas válidas). Dois dos inquiridos não responderam a esta questão.

Tabela 5 – Habilitações académicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
R		2	5	5	5
	Bacharelato	7	1,8	1,8	2,3
	Licenciatura	232	58,6	58,6	60,9
	Pós – Graduação	66	16,7	16,7	77,5
	Mestrado	84	21,2	21,2	98,7
	Doutoramento	5	1,3	1,3	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

➢ Situação Profissional

No que respeita à situação profissional à data do inquérito, verificamos que 20,2% dos inquiridos são docentes contratados, 5,8% são docentes do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), 24% são docentes do Quadro de Agrupamento (QA) e 49,5% são docentes do Quadro de Escola (QE). Note-se que dois inquiridos não responderam a esta questão.

Tabela 6 – Situação profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
R		2	5	5	5
	Docente Contratado	80	20,2	20,2	20,7
	Docente do Quadro de Zona Pedagógica	23	5,8	5,8	26,5
	Docente do Quadro de Agrupamento	95	24,0	24,0	50,5
	Docente do Quadro de Escola	196	49,5	49,5	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

- **Nível de ensino**

Da análise da tabela 7, percebemos que diversos docentes lecionam a mais de um nível de ensino. Analisando por totais, o nível de ensino mais representado é o Secundário (36,9% das respostas), seguido de muito próximo pelo 3º Ciclo do Ensino Básico (EB) (35,6% das respostas). De seguida, temos o 2º Ciclo do EB, com 13,9% das respostas, o Ensino Especial, com 12,9% das respostas e o 1º Ciclo do Ensino Básico, com 12,4% das respostas. Por fim, os docentes do Pré-Escolar, com 7,3% das respostas. Houve seis docentes que não responderam a esta questão, o que corresponde a 1,5% dos inquiridos.

Tabela 7 – Nível de ensino

Nível de ensino	% de sujeitos
Pré – Escolar	7,3
1º Ciclo	12,4
2º Ciclo	13,9
3º Ciclo	35,6
Secundário	36,9
Ensino Especial	12,9
Não responde	1,5

- **Tempo de serviço**

Em termos de anos de serviço, averiguamos que a repartição não é perfeita. De facto, quase metade dos inquiridos afirma ser docente há mais de 20 anos, nomeadamente 47,2% dos inquiridos. Dos restantes, 9,1% são docentes num período de tempo até 5 anos, 24,7% exercem a atividade docente num período compreendido entre 6 a 15 anos e 17,9% fazem-no num período compreendido entre os 16 e os 20 anos. Houve 4 pessoas que não responderam a esta questão.

Tabela 8 – Tempo de serviço

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
R		4	1,0	1,0	1,0
	Até 5 anos	36	9,1	9,1	10,1
	De 6 a 15 anos	98	24,7	24,7	34,8
	De 16 a 20 anos	71	17,9	17,9	52,8
	Mais de 20 anos	187	47,2	47,2	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

- **Estatuto no Âmbito da Avaliação do Desempenho Docente**

Da análise da tabela 9, podemos inferir que a esmagadora maioria dos docentes é ou foi avaliado. Assim, dos 396 inquiridos, o total de avaliados é de 343, correspondentes a 86,6% do total. Identificam-se como avaliadores 92 inquiridos, correspondentes a 23,2% do total. Como membros do CCAD, apresentam-se 28 inquiridos, referentes a 7,1% do total e com o papel de Diretor(a) temos apenas 3 inquiridos, respeitantes a 0,8% do total. Notemos que 6 inquiridos (1,5%) não responderam a esta questão.

Tabela 9 – Estatuto no âmbito da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
R		6	1,5	1,5	1,5
	Avaliado	280	70,7	70,7	72,2
	Diretor(a) e Membro da CCAD	1	3	3	72,5
	Avaliado, Avaliador e Membro do CCAD	9	2,3	2,3	74,7
	Avaliador	30	7,6	7,6	82,3
	Diretor(a)	1	3	3	82,6
	Membro da CCAD	12	3,0	3,0	85,6
	Avaliado e Avaliador	50	12,6	12,6	98,2
	Avaliado e Membro da CCAD	4	1,0	1,0	99,2
	Avaliador e Diretor(a)	1	3	3	99,5
	Avaliador e Membro da CCAD	2	5	5	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

- **Solicitação ou não de Observação de Aulas por parte do docente**

Pelos dados da tabela 10 constatamos que a maioria dos docentes opta por solicitar observação das aulas (56,1% dos inquiridos), sendo que 39,1% do total optou por não o fazer. Não responderam a esta questão 19 inquiridos, perto de 5% do total.

Tabela 10 – Solicitação de observação das aulas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
NR		19	4,8	4,8	4,8
	Não	155	39,1	39,1	43,9
	Sim	222	56,1	56,1	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

- **Formação em ADD**

Torna-se fácil atestar, pela apresentação dos resultados da tabela 11, que perto de três quartos dos inquiridos não tiveram formação no âmbito do processo da ADD (74,7%). É de referir, no entanto, que perto de um quarto, ou seja, 23,7% do total, teve formação. Houve seis inquiridos que optaram por não responder a esta questão.

Tabela 11 – Formação no âmbito do processo da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida		6	1,5	1,5	1,5
	Não	296	74,7	74,7	76,3
	Sim	94	23,7	23,7	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

5.5. Questões de ética na investigação científica

Quanto aos princípios éticos adotados na investigação científica, muitos investigadores chegaram à conclusão de que há diferenças significativas nas metodologias qualitativas e quantitativas ao nível da relação que se estabelece entre o sujeito e o investigador.

Na metodologia quantitativa, os sujeitos têm uma relação muito limitada com o investigador, limitando-se a preencher questionários ou a participar em experiências científicas; na metodologia qualitativa, a relação que se estabelece com os sujeitos é continuada. Desta forma, podemos afirmar que conduzir uma investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato (Bogdan & Biklen, 1994).

Vários são os teóricos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Flores, 2003; Moreira, 2004; Tuckman, 2005) que, no campo da investigação, referem que o comportamento ético não tem regras fixas e universais. O trabalho do investigador deve ser o de se perguntar continuamente se o seu trabalho é feito em prol da sociedade, ou seja, da humanidade, com a consciência de que a sociedade é um organismo que tem os seus meios próprios de aceitação e rejeição. Os códigos de ética existentes em vários setores de atividade são auxiliares para a decisão individual, mas não são estes códigos que, de facto, estabelecem as regras da ética.

Estes autores enfatizam também a ideia de que, no decorrer de uma investigação, deve-se ter em conta um conjunto de vários aspetos de natureza ética, não só na conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação, como também na implementação e divulgação dos resultados (Flores, 2004; Tuckman, 2005).

Para Carmo e Ferreira, a realização de uma qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos, geralmente aceites pela comunidade de investigadores em Ciências Sociais, que o obrigam a:

- Respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no trabalho de investigação.
- Informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação que podem ter influência na sua decisão de nela colaborar ou não e explicar-lhes todos os aspetos da investigação sobre os quais possam vir a ser postas questões.
- Manter total honestidade nas relações estabelecidas com os participantes. Põe-se muitas vezes a questão de dar a conhecer os principais ou mesmo a totalidade dos objetivos da investigação em curso embora tentando evitar que esse conhecimento vá afetar os próprios resultados do estudo. Nesse caso, dever-lhes-ão ser explicadas as razões porque não se torna conveniente indicar-lhes os verdadeiros ou a totalidade dos objetivos subjacentes à investigação, o que os poderá então levar a optar por colaborar ou não.
- Aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação ou de desistir no seu decurso.
- Antes de iniciar a investigação estabelecer um acordo com os participantes para que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador e a deles próprios.
- Proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais no decurso da investigação ou causada pelos resultados que venham a ser obtidos.
- Informar os participantes dos resultados da investigação e do mesmo modo, esclarecer quaisquer dúvidas que estes possam vir a levantar aos participantes.
- Garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo se os participantes não se opuserem a tal e solicitarem eles próprios.
- Solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo. (1998, p. 265)

Por seu turno, Lima (2006) salienta que as questões éticas se colocam em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição de questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos

de análise adotados, à redação do relatório e à própria publicação dos resultados. O autor chama, ainda, a atenção para os desafios que se colocam aos investigadores no que se refere aos problemas e dilemas éticos com que se deparam no decurso do seu trabalho de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) referem que duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Essas normas explicitam-se da seguinte forma:

- Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.

- Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

No desenvolvimento da nossa investigação não conseguimos ficar alheios a estas preocupações e às questões de natureza ética. Assim, e de forma a respeitar a vontade dos nossos entrevistados participarem de forma totalmente livre neste estudo, demos particular atenção aos seguintes aspetos, tal como:

- obtenção do consentimento informado e voluntário (informamos verbalmente e por escrito os sujeitos sobre todos os passos delineados para esta investigação, pondo-os, assim, ao corrente de todos os momentos deste estudo). A assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento voluntário e informado (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Ao negociarmos a autorização por parte dos participantes neste estudo, tentámos ser os mais claros e explícitos possíveis, quanto aos termos do acordo estabelecido, comprometemo-nos a respeitá-lo até à conclusão do nosso estudo.

- elaboração do protocolo da entrevista que tinha como finalidade informar os participantes sobre a natureza da investigação, a descrição e objetivos do estudo, plano de atuação, os métodos utilizados, a divulgação dos resultados e, ainda, outras informações, tais como o anonimato dos inquiridos, o fim e a duração da investigação (Anexo A).

- confidencialidade da informação obtida e anonimato dos sujeitos pela alteração da sua identidade, classificando-os de E1 (entrevistado um) a E12 (entrevistado doze). Como sugere Tuckman (2005), os sujeitos foram

identificados por um número e não pelo nome dos indivíduos, não se registando qualquer elemento de identificação que os pudesse denunciar, designadamente na redação do texto com os resultados da investigação.

Ao longo da nossa investigação tivemos sempre em conta a confidencialidade da informação prestada pelos entrevistados, assim como o seu anonimato. De referir que só o investigador teve acesso aos registos das entrevistas, tais como as gravações, transcrições e dados pessoais dos sujeitos.

As questões éticas estiveram sempre presentes nos procedimentos e metodologias adotados no nosso estudo. Enquanto investigador, é importante que se tenha consciência de si próprio, dos seus valores e crenças (Taylor, 1987). Assim, a nossa interação/relação com os participantes foi sempre pautada não só por valores como o respeito mútuo, a honestidade e a confiança, como também por estímulos de incentivo, de valoração pessoal e de colaboração num processo que se previa difícil, atual e, acima de tudo, polémico.

Assumimos também o compromisso de fazer uma rigorosa explicitação das fontes utilizadas e, principalmente, prosseguir uma senda de autenticidade na redação do relatório final, nomeadamente no que diz respeito aos resultados apresentados e às suas conclusões, independentemente de confirmarem ou infirmarem as nossas hipóteses, tendo em conta a regra fundamental segundo a qual uma investigação científica nunca enviesa ou escamoteia os dados obtidos (Carmo & Ferreira 1998).

5.6. Fiabilidade e validade dos dados

Quanto à credibilização dos dados, Flick refere que uma das críticas feitas à investigação qualitativa é a de que as suas interpretações e resultados só se tornam compreensíveis e transparentes para o leitor se forem entremeados com citações “ilustrativas”, retiradas das entrevistas ou dos protocolos de investigação (2005, p. 223).

Em relação a esta questão, Bühler-Niederberger sustenta criticamente que a “credibilidade adquirida com isso não é suficiente, especialmente quando

o investigador o utiliza como instrumento único para documentar as suas afirmações" (cit. por Flick, 2005, p. 223).

Na opinião de Flick (2005), este procedimento, designado por "credibilização seletiva", por um lado, não resolve de forma adequada o problema da compreensibilidade e, por outro lado, não é claro o modo como o investigador trata os casos e as passagens que "acredita" não serem muito exemplificativos das características ou aqueles que podem mesmo parecer divergentes ou contraditórios.

Ora, quanto aos critérios de avaliação dos procedimentos e dos resultados da investigação qualitativa, diversas alternativas foram discutidas na literatura. Assim, optou-se, em primeiro lugar, pela aplicação de critérios como a validade e a fiabilidade, reformulando-os adequadamente para esse efeito. Em segundo lugar, optou-se pela criação de novos critérios "ajustados aos métodos". Uma terceira alternativa coloca, pura e simplesmente, em causa a possibilidade de se levantar a questão da validade, dadas as crises de representação e de legitimidade referidas por Denzin e Lincoln (1994). Quanto a esta última alternativa, os autores referem que não contribuiu nem para firmar a credibilidade da investigação qualitativa, nem para ser atribuído aos seus resultados qualquer tipo de importância para a sociedade.

No que concerne a aplicação dos critérios clássicos, Kirk e Miller (1986), consideram que o debate incide sobre a validade e a fiabilidade, sendo que esta última, como critério de validação da investigação qualitativa, apenas tem importância em relação à fundamentação do problema estudado por uma teoria específica. Neste caso, os investigadores podem seguir diversas vias para aumentar a fiabilidade dos dados e das interpretações. No caso das entrevistas, como foi o nosso caso, a fiabilidade é aumentada pelo treino dos entrevistadores e pelo controle dos guiões de entrevista (Silverman, 1993). Na interpretação dos dados, a fiabilidade aumenta com o treino e a troca de opiniões sobre os procedimentos de interpretação e os métodos utilizados.

Segundo Flick (2005), a validade suscita mais atenção do que a fiabilidade. A questão da validade pode ser entendida como a questão de saber se o investigador vê o que pensa ver (Kirk & Miller, 1986). Um problema fundamental na verificação da validade da investigação qualitativa é

estabelecer a ligação entre as relações estudadas e a versão que o investigador dá delas.

Na questão das entrevistas, uma maneira de assegurar a validade é verificar formalmente se foi possível garantir o nível de autenticidade visado no desenrolar da entrevista (Flick, 2005, p. 227). No nosso caso, e de forma a validarmos os dados contidos nas entrevistas, solicitamos aos participantes no estudo que validassem o seu conteúdo, dando-lhes a possibilidade de confirmar, alterar e/ou acrescentar informação que considerassem pertinente para a nossa investigação[113].

Desta forma, conforme sublinha Flick (2005, p. 208), uma das vias é realizar a validação comunicativa num segundo encontro, depois da transcrição da entrevista. A procura da melhoria da autenticidade tem duas vertentes: por um lado, após a entrevista, é obtida a concordância do entrevistado em relação aos conteúdos das suas afirmações; por outro lado, o próprio entrevistado estrutura as suas afirmações de acordo com as relações complexas de que o investigador anda à procura.

5.7. Limitações do estudo

A realidade é bastante complexa e diversa. Quando a estudamos, deparamo-nos com obstáculos, por vezes, difíceis de ultrapassar. A recolha dos dados para esta investigação ocorreu num espaço de tempo em que os professores viviam momentos muito instáveis, conturbados e difíceis. De facto, a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, revogado pelo Dec.Regulamentar n.º 2/2010, revolucionou o processo da ADD em Portugal, tendo dado origem a uma onda de mobilização por parte de todos os docentes de todo o país, devido à não-aceitação do "modelo" e às grandes dificuldades sentidas na sua aplicação. Viviam-se, por isso, momentos de grande instabilidade, de frustração, de insegurança, de desânimo e de desencanto perante a profissão docente. Vários foram os momentos em que os professores manifestaram publicamente (através de greves, de manifestações, de críticas….) a sua opinião sobre as políticas educativas que o Governo tinha

[113] As entrevistas foram enviadas para os participantes desta investigação, via correio eletrónico, dando-lhes a possibilidade de confirmar/alterar e validar o conteúdo da entrevista.

implementado ou pretendia implementar. Estes factos condicionaram, sem dúvida, a nossa investigação.

Outra limitação do nosso estudo diz respeito ao facto dos intervenientes na entrevista serem todos do género feminino. Os participantes de sexo masculino convidados a participar no estudo não aceitaram dar o seu contributo, alegando não se sentirem confortáveis com o tema devido a uma manifesta desilusão com o "sistema" e as políticas educativas prosseguidas. Em todo o caso, todos os participantes que participaram no estudo deram o seu contributo de forma livre e espontânea, sem pressões e obrigações, até porque um dos princípios éticos adotados ao longo de toda a investigação foi o de respeito por todos os participantes.

Deparamo-nos também com outra limitação no nosso estudo: a análise documental. De forma a complementar a recolha de dados junto dos sujeitos da entrevista, pretendíamos proceder à análise de todos os documentos utilizados pelos docentes no processo de ADD. Os documentos foram solicitados aos professores no momento da entrevista, os quais, de imediato, se disponibilizaram a facultar, para uma análise posterior. No entanto, foram poucos os entrevistados que chegaram efetivamente a disponibilizar os documentos da ADD, o que não permitiu constituir um *corpus* suficientemente significativo para ser usado no estudo. Neste caso, julgamos que pesou o facto de estarmos perante um assunto extremamente frágil, delicado e, sobretudo, polémico, no qual está envolvida informação de natureza confidencial.

Seja como for, obedecemos sempre ao postulado do respeito da vontade dos sujeitos relativamente à participação e à partilha/divulgação dos instrumentos utilizados no processo da ADD. Como relembram Bogdan e Biklen, "os sujeitos tem uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação e envolvimento no projeto de investigação" (1994, p.76).

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Dimensão da Regulação

6.1.1. Resultados da entrevista

6.1.1.1.Perceção dos professores avaliados

a) Regulação do processo da ADD

Os participantes neste estudo admitem que não desenvolveram atividades de preparação, nem individualmente, nem com o avaliador. Com efeito, quanto a esta questão, E1 referiu que

> Não me preparei. Eu acho que este processo tem de ir de encontro às minhas práticas. Além do plano de aula que tive de fazer, não fiz mais nada. Normalmente faço o meu plano e os meus registos mentalmente. Desta vez fiz mesmo o plano de aul*a*.

O mesmo participante sublinha, ainda, que, apesar de não se ter preparado para o processo, houve entre ela e o avaliador regulação do processo, pois para a observação das aulas, "assistidas" como acrescenta, foram negociadas com a avaliadora.

> Combinei com a minha avaliadora que poderia assistir às aulas quando o entendesse, mas acabaram por ser em dias marcados, quando dava jeito às duas, penso que reunimos, apenas uma vez, para falar do processo de avaliação, para ver se eu concordava com o que estava proposto, mas não sei se avaliadora fez algum registo.

E2 refere também que não se preparou para o processo de maneira especial:

> Acho que não me preparei de maneira especial, no fundo continuei a fazer o que já fazia, preparei-me da forma como me preparo para as aulas. Tive, certamente, mais cuidado ao elaborar o Portefólio. Fiz mais fichas, mais

> grelhas, tive mais cuidado na apresentação do Portefólio e tive provavelmente mais cuidado na elaboração da planificação.

Os entrevistados E1 e E2 reuniram com o avaliador antes das aulas observadas para regular o processo de avaliação: “Sim, penso que reunimos, apenas uma vez para falar do processo de avaliação, para ver se eu concordava com o que estava proposto.”; “Sim, reuni antes das aulas assistidas para saber quais os itens que iam ser observados”. De facto, constatou-se que a preparação incidiu, sobretudo, na apresentação dos instrumentos e na discussão dos itens a ser considerados na avaliação do docente.

Os entrevistados E3 e E4 nunca reuniram com o avaliador para regular o processo da ADD. E3 diz que “nunca, (sorriu) depois deste processo nunca!”, sublinhando que também não houve negociação para a calendarização das aulas assistidas: “não foram negociadas, não: era no dia tanto, às tantas horas”.

A maior parte dos participantes deste estudo teve conhecimento dos instrumentos do processo de ADD nas reuniões de departamento ou na sala dos professores: “Tomámos conhecimento dos instrumentos que tinham sido elaborados, logo no início do ano, numa reunião de departamento. Ao longo do ano também foi chegando alguma informação e foi assim que me fui preparando” (E5); “Sim, essa grelha estava exposta na sala dos professores” (E6). E5 refere que só reuniu com o seu avaliador depois de elaborar a grelha dos objetivos:

> Primeiro tivemos que preencher a grelha dos objetivos e nessa grelha dizíamos se queríamos ou não ter aulas observadas, a partir do momento em que pedi para ter aulas, reuni com o meu avaliador para definirmos algumas normas de atuação e tomar conhecimento dos instrumentos que existiam...

De todos os entrevistados, só E3 é que participou na elaboração dos instrumentos utilizados na sua avaliação.

> Eu participei, inclusivamente, na construção dos instrumentos que serviram depois para a avaliação, a escola foi logo pioneira no aderir à avaliação e por isso no ano passado, foram construídos os instrumentos. Como não havia experiência, nem havia instrumentos modelo, além dos que a Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE)[114] enviou para as escolas.

No entanto, este caso é singular, na medida em que a maior parte dos entrevistados não tiveram qualquer participação na construção dos instrumentos de registo.

b) Esclarecimento conceptual e teórico sobre a ADD

Relativamente ao esclarecimento conceptual e teórico do processo da ADD, os entrevistados E1, E3 e E4 afirmam ter recorrido à avaliadora para tirar dúvidas e esclarecer questões sobre o processo. E1 assinala que

> Toda e qualquer informação chegava através da minha avaliadora, ela é que me esclarecia. Qualquer dúvida que tivesse, o Presidente do Conselho Executivo também me esclarecia, na altura da entrega dos objetivos individuais, o Presidente esclareceu-me sobre este processo. Mas tanto um como outro esclareciam-me sobre qualquer dúvida que eu tivesse.

E3 sublinha que nunca procurou a avaliadora para obter qualquer esclarecimento, mas afirmou que, se necessitasse de algum esclarecimento, recorreria à mesma: “Isso sim, se eu a tivesse solicitado para algum esclarecimento, com certeza.”

Foi essencialmente nas reuniões de departamento e em algumas reuniões promovidas pelo órgão de gestão da escola que os entrevistados E2 e E5 recolheram a informação necessária sobre o processo da ADD: “Essa formação foi dada pela escola. A escola é que nos esclareceu sobre todo o processo. Aqui na escola funcionou muito bem. A nível do processo, acho que não tive dúvidas, fui esclarecida”.

Uma das entrevistadas (E6) não obteve qualquer informação teórico-conceptual junto da escola. Segundo a própria, recolheu a informação de uma

[114] Atual DGAE (Direção Geral de Administração Escolar)

forma autónoma, com os colegas e nas entidades sindicais: “Sim, junto de colegas, dos sindicatos. Li toda a legislação sobre o processo de avaliação de desempenho e tomei conhecimento dos instrumentos que chegaram do Ministério. Foi assim que tentei esclarecer as minhas dúvidas”.

c) Formação na ADD

É interessante verificar que, dos 6 participantes entrevistados, só dois (E1 e E4) tiveram formação na ADD, a qual foi ministrada pela DGRHE depois do processo da ADD ter arrancado nas escolas.

E1 refere que

> o Conselho Executivo é que me inscreveu, justificando que a formação me seria útil. Fiz, então, a formação. Acho que foram 3 sábados, gostei da formação, mas não acrescentou muito mais áquilo que eu já sabia”.

Pelo contrário, E4 acentua a importância da formação:

> Frequentei uma ação de formação para professores avaliados (umas horas). Foi interessante porque obrigou-me a refletir muitas vezes. Nós professores, devido ao excesso de trabalho, acabamos por ter muito pouco tempo de trabalho para a reflexão, também nem sempre lemos a lei e nos apercebemos das suas implicações na prática. Esta ação foi positiva, porque nos levou para o campo da reflexão. A formação ocorreu antes do processo iniciar. Essa formação foi útil porque nos obrigou a refletir sobre as nossas práticas, mas em termos efetivos e práticos, penso que não …

Os outros participantes entrevistados não tiveram formação. No entanto, quando questionados sobre este facto, revelaram que gostariam de ter tido alguma formação, uma vez que estavam no processo de avaliação. A este propósito, E2 assinala:

> achava que deveria ter feito formação, mas a formação era exígua, podiam estar apenas as pessoas que iam ser avaliadores. Os avaliados não tiveram qualquer tipo de avaliação, pelo menos na minha escola.

O entrevistado E3 também não teve formação sobre ADD, mas refere que os pares que participaram na formação partilharam os saberes adquiridos com os colegas de departamento:

> Tive conhecimento dessas formações, mas eu não a tive. Tive conhecimento que colegas do meu departamento a tiveram. Mais tarde, essas colegas transmitiram-nos a informação que aí recolheram". Reconhece também que "a formação não é apenas profissional, acho que é também uma formação pessoal e vamo-nos preparando ao longo da nossa vida…

Os entrevistados E5 e E6 salientam que não tiveram qualquer tipo de formação que os preparasse para este processo. Assim, E5 sublinhou que "…não tive formação, além da informação que recolhia nas reuniões de departamento, não tive qualquer tipo de preparação..." Por seu lado, também E6 sustentou que: "Não, também não tive formação. No meu agrupamento só houve uma professora avaliadora que teve formação. Nós não tivemos nenhum tipo de preparação, não tivemos nada".

d) Elaboração dos instrumentos utilizados na ADD

No que concerne à participação dos participantes na elaboração dos instrumentos, E1, E2 e E3 afirmam que, após o trabalho da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD), participaram ativamente nas propostas de alterações nas reuniões de departamento, as quais foram aprovadas pelo órgão máximo da escola: o CP.

A este propósito, E1 lembra que "os instrumentos foram feitos por uma equipa, mais tarde foram a Conselho Pedagógico, foram também trabalhados pelo grupo e voltaram a Conselho Pedagógico, houve sempre alterações que foram feitas..."

Por sua vez, E2 salienta que

> Eu participei, inclusivamente na construção dos instrumentos que serviram depois para a avaliação. A escola foi pioneira no aderir à avaliação e por isso

> logo o ano passado, em setembro, foram construídos os instrumentos. Como não havia experiência, nem havia instrumentos modelo, além dos que a DGRHE enviou, nós elaboramos os nossos. A coordenadora reuniu o grupo e pediu ajuda, para a construção dos documentos. Foi com base nesses documentos que decorreu a avaliação".

É também de mencionar que os entrevistados E4, E5 e E6 não participaram na elaboração dos instrumentos, tendo tomado conhecimento dos mesmos em reunião de departamento.

A este propósito, E5 salienta que tomou "conhecimento dos instrumentos que tinham sido elaborados, logo no início do ano, numa reunião de departamento" ou, ainda, como sublinha E6, "…essa grelha estava exposta na sala dos professores após estes terem sido trabalhados e aprovados em Conselho Pedagógico".

e) Preparação das aulas observadas

Neste ponto, é de acentuar que apenas um entrevistado reuniu com o avaliador, mas não no sentido de preparar a aula (plano de aula e material pedagógico-didático), mas, sim, para tomar conhecimento e conferir os itens que iriam se avaliados na aula assistida.

Assim, E2 realça o seguinte:

> Sim, reuni antes das aulas assistidas para saber quais os itens que iam ser observados, e depois das aulas assistidas, tínhamos 48 horas para reunir, para refletir sobre o que estaria menos bem.

O mesmo entrevistado destaca que cada professor avaliado fez a planificação sem interferência do avaliador, tendo como orientação a grelha apresentada em reunião de departamento.

Os participantes neste estudo (E1, E3, E4, E5, e E6) nunca reuniram com o avaliador no sentido de preparar e orientar a aula observada. Quanto a esta questão, E3 refere que a preparação da aula assistida decorreu da mesma forma, não alterando em nada a sua rotina e tendo planificado "com base naquilo que era a minha experiência e aquilo que eu faço regularmente, não

alterou nada, apenas me perguntei o que é que eu vou fazer nesta aula". Acrescenta que "o plano de aula era dado à avaliadora quando ela vinha, mandava-lho por correio eletrónico, mas acabava por ter de lho entregar na altura".

É também interessante registar que E4, apesar de não ter reunido formalmente com a avaliadora, revelou preocupação em lhe mostrar a planificação elaborada para a aula assistida, tendo esta inferido que "não quis alterar nada, não quis interferir…"

Como salienta enfaticamente E5, o avaliador não interferiu. Esta ênfase dada ao advérbio de negação destaca bem a ideia de que o próprio avaliado não estaria disponível em aceitar a ajuda e orientação do avaliador na preparação e regulação da aula assistida. Acrescenta ainda que

> Bom, os testes e as fichas já estavam elaborados, só tive que os adaptar. A diferença é que tive de fazer um plano de aula. Normalmente não se faz esse plano de aula diário, só se fazem os planos a curto, médio e longo prazo.

E6 confirma a mesma situação: "É verdade, nunca chegámos a reunir". Quando o avaliado questiona o avaliador sobre a necessidade de reunirem para "conversarem" sobre a aula assistida, a resposta obtida foi "…que não era necessário, pois era uma "coisa" muito simples, não havia necessidade de estarmos a reunir". Quando questionada sobre a necessidade de reunir com a avaliadora para esclarecer dúvidas e ter alguma orientação, E6 argumenta que gostaria de ter reunido, apesar de não ter iniciado o processo com dúvidas:

> Não, não parti com dúvidas, mas penso que teria sido bom ter reunido com a minha avaliadora, até porque eu não a conhecia, penso que teria havido uma maior empatia entre ambas e ter-me-ia sentido muito mais à vontade.

É aqui de realçar que avaliado e avaliador não se conheciam antes do processo da ADD ter iniciado. Neste caso, desenvolveu-se um processo de avaliação docente sem um conhecimento prévio dos pares.

f) Registos /evidências no processo da ADD: dossiê/portefólio

Relativamente aos registos e evidências que os entrevistados apresentaram para a sua avaliação, consistem essencialmente na elaboração de um dossiê ou portefólio que teve de ser entregue ao avaliador para ser considerado na avaliação. Quanto a esta questão, E1 refere que, para a elaboração do dossiê, o seguinte procedimento: "Eu e a avaliadora vimos o que era necessário e decidimos o que era mais importante e foi isso que pus. Mas também nem sempre registo tudo…"

E2 elaborou um portefólio, afirmando que teve "certamente mais cuidado ao elaborar o Portefólio. Fiz mais fichas, mais grelhas, tive mais cuidado na apresentação do Portefólio. Provavelmente tive também mais cuidado na elaboração da planificação." Refere, igualmente, que acha que "é importante a pessoa ter um registo daquilo que faz e organizado. Se o Portefólio não for mais do que uma compilação daquilo que se faz, tudo bem".

O cuidado e a preocupação manifestados em relação à aula assistida por parte do avaliado, revela-nos que, no dia a dia, o professor não tem esta prática, o que significa que o avaliador observou práticas e avaliou práticas que, por norma, não correspondem às práticas dos professores.

E3 foi pouco esclarecido pelo avaliador no que diz respeito aos itens a considerar no portefólio:

> Quanto à elaboração do portefólio, acho que foi pouco claro aquilo que era necessário fazer. Foi-nos dito que cada um fizesse como quisesse e depois no final foram avaliados determinados itens que não foram esclarecidos ou que lá não estavam. Não havia modelo. Cada um fazia como bem o entendesse, mas de facto, depois, foram avaliados determinados itens que não foram claramente clarificados antes, e portanto senti-me um bocado perdida, sem saber o que lá pôr, houve falhas da minha parte aí, porque de facto, havia coisas que não eram importantes, mas afinal eram-no e que não coloquei.

E5 relata que, em reunião com o avaliador, apenas trocou algumas impressões:

> Apenas trocávamos algumas opiniões sobre o que era necessário colocar no portefólio e isso aconteceu porque não havia muita informação, sentíamo-nos todos um pouco perdidos sem saber o que fazer e como fazer. Não trocávamos experiências, não dávamos conselhos uns aos outros...

De facto, de acordo com o relato de E5, os professores não tiveram grande orientação e ajuda, foram "abandonados" num processo complicado, em que as relações e a colaboração dos pares eram fundamentais para que o processo funcionasse.

E6 elaborou um portefólio, sublinhando que os itens facultados pela avaliadora não seriam suficientes, pelo que teve necessidade de incluir outros registos não solicitados: "A avaliadora deu-nos os itens que deveriam constar obrigatoriamente no portefólio, mas penso que esses itens eram muito poucos e eu própria fui acrescentando outros dados que considerei importantes para a minha avaliação."

Nesta categoria, destaca-se o entrevistado E4, o qual alude que não teve necessidade de elaborar o portefólio e, porque era facultativo, optou por não o fazer: "Como não era obrigatório, optei por não o fazer. As minhas evidências foram o plano de aula e os registos utilizados nas aulas observadas, mais nada..."

g) Liderança no processo da ADD

Todos os entrevistados relatam não ter havido, entre os pares envolvidos no processo da ADD, quem tivesse assumido o papel de líder. Consideram que, quer o avaliador, quer o órgão de gestão, estavam apenas a cumprir ordens da tutela no que concerne às orientações dadas. Consideram que nenhum dos atores se destacou, pois cada um desempenhava o seu papel, embora sublinham que, em termos de liderança, talvez o [115]Presidente do Conselho Executivo tivesse assumido um papel de maior destaque, uma vez que era ele que monitorizava todo o processo ao nível de escola.

[115] Atual Diretor de Escola

Neste aspeto, destaca-se o entrevistado E3, quando afirma que o Presidente de escola assumiu claramente o papel de líder neste processo: “O Presidente, o Conselho Executivo, claramente!”

6.1.1.2 Perceção dos professores avaliadores

a) Regulação do processo da ADD

No que concerne a regulação do processo da ADD, constata-se que todos os avaliadores que participaram neste estudo tiveram o cuidado e a preocupação de mostrar os instrumentos de avaliação, bem como prestar algum esclarecimento quanto ao processo de avaliação, antes da primeira aula observada.

É também de salientar que a maior parte dos professores avaliados já conhecia os instrumentos de registo, ou por via do departamento ou pelo próprio avaliador de um modo informal: “Dei a conhecer os instrumentos que ia utilizar como registo ao professor avaliado” (E8); “O trabalho foi mais alargado, os instrumentos foram construídos a nível do CP e depois foram, ainda, trabalhados a nível do grupo (E10).”

E7 considera que, em relação à dinâmica implementada na avaliação de desempenho, não teve necessidade de esclarecer e dar muita informação a alguns professores avaliados, pois estes já conheciam todo o processo quando este se iniciou. Quanto aos professores “novos” na escola, adianta que reuniu com os participantes envolvidos na ADD, por forma a dar-lhes a conhecer os instrumentos, elucidando-os, esclarecendo dúvidas e mostrando disponibilidade para esclarecimentos adicionais:

> Os professores já conheciam todo o processo quando este se iniciou. Esse acompanhamento estou a fazê-lo, com os colegas novos. Estou a dar-lhes a conhecer esses mesmos instrumentos, tive uma reunião, no 2º período, onde apresentei, os instrumentos que temos, explicando como funcionam. Mostrei-me disponível para os elucidar sobre qualquer dúvida. Sugeri-lhes que pensassem no assunto.

Argumenta o mesmo entrevistado que, apesar de estar determinado na legislação, não houve um encontro antes e outro depois da aula assistida, o que resultou de uma decisão de departamento: a entrega do plano de aula seria suficiente. No plano de aula, os avaliados registam toda a informação, sendo dado mais tarde a conhecer ao professor avaliador, o qual, se o entender, poderá solicitar mais esclarecimentos ao avaliado.

> A lei pressupõe um encontro antes da aula assistida e outro após a aula. Para evitar esse encontro pré-aula, temos um plano, aferido em departamento. Nesse plano de aula, o avaliado regista toda a informação necessária e dá a conhecer esse mesmo plano ao avaliador. Como por exemplo, regista a turma a que vai assistir, dados particulares, portanto, aquilo que seria esperado num encontro pré-aula, está nesse plano que é entregue com 48 horas de antecedência. Caso o avaliador, não compreenda uma ou outra situação, ou veja que uma determinada estratégia, não é a melhor para determinado conteúdo, deverá informar o avaliado do mesmo e dar as suas sugestões.

Neste caso, o entrevistado reuniu, essencialmente, com os colegas avaliadores para aferirem procedimentos idênticos; com os avaliados, reuniu sobretudo para a elaboração do portefólio: “Reunimos (avaliadores), sobretudo, antes do processo arrancar. Depois, reunimos mais por causa do portefólio”.

De acordo com os registos dos avaliadores E8 e E10, houve um envolvimento dos pares ao longo de todo o processo para regularem, organizarem e refletirem sobre o processo em si e sobre as ações tomadas e a tomar.

> …foi tudo muito refletido, pensado e reunido, durante todo o processo, desde a parte inicial à parte final… (E8)

> Depois de frequentar as ações de formação, e de nos compararmos com outras escolas... os avaliadores trabalhavam muito em conjunto. Nós reuníamos, as estratégias utilizadas por uns, procurávamos que fossem utilizadas pelos outros professores. Tivemos uma atitude de enorme prudência em relação à primeira aula observada e aos registos desta primeira aula. (E10)

.

É de realçar que o entrevistado E9 não reuniu com o professor avaliado, uma vez que não sentiu essa necessidade, pois, como relata, o professor tinha tomado conhecimento dos registos de avaliação em reunião de departamento. Quanto ao plano de aula, tomou conhecimento do mesmo via correio eletrónico, tendo, mais tarde, colocado algumas questões ao professor e feito algumas sugestões.

> Na minha escola, todos os coordenadores de departamento reuniram com os seus grupos e levámos propostas de grelhas, de parâmetros a serem avaliados. Depois disso, aprovamos uma grelha geral em Conselho Pedagógico, por uma questão de uniformização, a nível de todo o agrupamento. Não reuni, mas tive conhecimento porque assim tinha ficado determinado, o avaliado enviou-me via correio eletrónico a planificação da aula que iria ser observada, por isso tive conhecimento prévio do que iria ser dado nessa aula. Coloquei-lhes, antes da aula observada, algumas questões, pois a planificação parecia-me demasiado grande, mas os colegas não precisaram de fazer ajustes.

Por seu turno, E11 considera que foi uma "privilegiada" neste processo, pois o facto de já conhecer a avaliada facilitou a relação entre avaliado/avaliador: as professoras conheceram-se na Universidade numa relação de Professor/Aluno, aquando da formação académica do professor avaliado. Mas E11 também considera que o facto da avaliada ser muito mais nova facilitou a relação avaliadora/avaliado e, naturalmente, o desenvolvimento de todo o processo. Neste caso, o contacto, em reunião formal, entre avaliador/avaliado aconteceu antes e depois da primeira aula observada. Segundo E11, a avaliada, quando reuniu, já conhecia os instrumentos, uma vez que tinha havido reunião de departamento para esse efeito:

> Sim, houve uma reunião, em primeiro lugar deram-se a conhecer ao departamento e à escola. Esse foi o primeiro passo. Depois tive uma reunião com a professora avaliada que tinha sido minha aluna, o que facilitou um bocadinho as coisas, uma vez que era mais nova do que eu e o facto de já ter sido minha aluna, facilitou o processo. Aceitou melhor que eu a avaliasse. Se

fosse uma colega da minha idade, ou mais velha, o processo não teria sido tão fácil.

Quanto à regulação do processo da ADD, E12 declara que

> Não tive aquela entrevista que estava programada antes da aula observada, mas antes de assistir às aulas tive o cuidado de lhes dar a conhecer os instrumentos que me tinham sido facultados, por minha iniciativa. Eu não estava a avaliar estagiários, ia assistir a aulas de colegas meus que pediram para ter aulas assistidas porque precisam de progredir na carreira. A única coisa que eles tinham de fazer era cumprir o que estava previsto.

Acrecenta, ainda, que o encontro foi de natureza informal: "…foi informal, mas eu tenho tudo registado, até porque se algum dos meus colegas reclamasse a nota, eu tinha que justificar o porquê dessa nota e mostrar os registos da minha avaliação".

Ao contrário de todos os outros avaliadores entrevistados, E12 foi a única que não participou na elaboração dos registos de avaliação, alegando que não tinha participado na feitura das "grelhas": "Não, eu limitei-me apenas a utilizar os instrumentos que já estavam construídos e que tinham sido aprovados em Conselho Pedagógico".

b) Esclarecimento conceptual e teórico sobre a ADD

Relativamente a esta categoria, os avaliadores assumem que eles próprios tiveram muitas dúvidas. Havia muitas questões às quais não sabiam responder: "Ah, sim tive muitas dúvidas" (E8). Tentaram esclarecer as dúvidas através das reuniões de departamento, com outros colegas também avaliadores, com o órgão de gestão, através das pesquisas efetuadas na internet e da formação que tiveram:

> Quando se deu início ao processo, já tínhamos feito muita coisa, estou a falar da equipa de coordenadores e da direção. A equipa de avaliação mobilizou-se de forma a recolher toda a informação sobre avaliação, recolha de legislação, portefólios. Fizemos inclusive alguma pesquisa no estrangeiro, de forma a

> perceber o perfil do professor, tentar perceber como se construíam os dossiês. Fomos buscar, modelos à América, à Finlândia, a muitos outros sítios, para tentar encontrar um perfil do professor e exemplos de portefólios. O portefólio, não é como os dossiês que estamos habituados a ter. Ao nível da escola, com os outros professores, também avaliadores, colaborámos na construção e na elaboração de determinados instrumentos de trabalho. Também partilhávamos a informação, no que concerne a ADD. (E7)

E10 sustenta a ideia de que o conhecimento foi recolhido "através das reuniões de departamento" e nas formações que fez:

> Procurei ir às ações de formação, para estar minimamente informada. Pedi à direção da minha escola que me inscrevessem no máximo de ações para eu poder estar bem informada. Estive também envolvida na construção dos instrumentos, nas grelhas e em todas as estruturas avaliativas na escola" Recolheu ainda alguma informação sobre a ADD que se encontrava "nos placards da sala dos professores, mas também através da CCAD.

Quanto ao esclarecimento conceptual e teórico feito pelos avaliadores aos professores avaliados, afirmam que, apesar de eles próprios terem muitas dúvidas, esforçaram-se no sentido de o processo ser o mais transparente e claro possível: "Fiz com que este processo fosse o mais claro possível… (E7) ".

Quanto a este ponto, E9 realça que

> Como professora avaliadora tinha como responsabilidade a componente científico-pedagógica e levei a grupo a grelha que tinha sido aprovada em Conselho Pedagógico. Tiveram conhecimento dessa grelha os professores que iam ser avaliados e os outros também, por isso, sabiam quais os parâmetros em que iria incidir a avaliação. Distribui a todos os professores, os objetivos, explicando o que é que se pretendia, para que os professores ficassem mais elucidados e não tivessem dúvidas…

E10 considera que cumpriu o seu papel, pois teve a preocupação não só de esclarecer os colegas, como também de demonstrar o que se pretendia com este processo: "…na reunião de departamento, levei o meu próprio dossiê, organizado, com os itens que já tinham definido, para mostrar como exemplo.

Nunca me passaria pela cabeça avaliar um dossiê, sem eu própria construir o meu…".

c) Formação na ADD

Nesta categoria, deve ser sublinhado que o Ministério da Educação (a tutela e a direção das escolas) teve a preocupação de ministrar formação sobre a ADD aos professores avaliadores: "Foi uma formação proposta pelo Ministério, de carácter obrigatório para quem tinha a função de avaliador" (E8); "Foi pela DGRHE" (E9); "…só tive formação muito tempo depois do processo arrancar …" (E7); "Eu fiz várias formações…"(E9); "Procurei ir às ações de formação, porque uma coisa é avaliar alunos e outra é avaliar docentes" (E10) "Tive formação…" (E11).

Conforme se pode confirmar pelas unidades de registo, todos os professores entrevistados, à exceção de E12, tiveram formação para acompanhar e regular o processo da ADD. Neste caso, E12 regista o seu desagrado quanto a esta formação e acrescenta que **"**…não fiz a formação para professores avaliadores. Tive apenas uma formação, um sábado, da parte da manhã e depois das aulas assistidas já terem decorrido...mais uma vez se prova que está tudo desconetado..."

É de notar que, apesar de a formação, os avaliadores continuaram com muitas dúvidas: "Não, eu acho que neste momento ainda não me sinto preparada!" (E7); "…mas apesar da formação que fiz, pensava que estava esclarecida, mas, quando passei à parte prática, tive muitas dúvidas ..." (E8); "Nós nunca nos sentimos preparadas para estas coisas, sobretudo quando temos muitas dúvidas e quando não se está totalmente de acordo com o processo..."(E9).

Quando questionada sobre se a formação que recebeu tinha servido para esclarecer as dúvidas, o entrevistado E10 refere, com alguma firmeza e segurança, que a formação "serviu pelo menos para perceber que as angústias não eram só minhas, serviu para perceber que os instrumentos foram altamente diversificados, e mesmo seguindo as diretrizes, cada escola produziu os seus próprios instrumentos, isso já diversificava extraordinariamente".

Neste ponto, E11 declara que ficou com muitas dúvidas.

> …mas tudo o que era problemático, os próprios formadores também não sabiam como dar resposta aos problemas reais. Andaram um pouco à volta dos princípios da avaliação, rodearam as coisas e para as questões concretas que se lhes colocavam, não tinham resposta.

É importante destacar o questionamento que os avaliadores fazem em relação ao saber, à informação, ao conhecimento que, a priori, os formadores deveriam ter. Segundo E11, os formadores deveriam ser capazes de dar resposta às questões colocadas pelos avaliadores, não manifestando insegurança e dúvidas quanto ao processo da ADD, como sucedeu.

d) Elaboração dos instrumentos utilizados na ADD

Quanto aos instrumentos, os entrevistados afirmam que foram elaborados pela CCAD, aferidos em departamento/grupos e aprovados em Conselho Pedagógico, ou seja, "os instrumentos elaborados foram fruto de um trabalho conjunto…" (E10).

Os avaliadores entrevistados alegam que os avaliados tiverem conhecimento dos instrumentos antes da primeira aula observada. Pelas unidades de registo dos participantes neste estudo, confirma-se, também, que nem todos os avaliadores participaram na construção dos instrumentos: "Não, eu limitei-me a utilizar os instrumentos que já estavam construídos e que tinham sido aprovados em Conselho Pedagógico. Tive o cuidado de perguntar a colegas se a interpretação que estava a fazer era a correta" (E12).

De acordo com o registo dos participantes E8 e E10, os avaliados tiveram conhecimento dos instrumentos, mas não participaram na sua construção:

> …em relação ao professor avaliado não solicitei a sua ajuda. A construção dos instrumentos foi baseada nos documentos que vieram do ministério, na formação que tive e da partilha que tive com outros avaliadores. Fomos construindo os documentos em comum. O registo de observação de aulas foi da minha autoria. Tive a necessidade de construir alguns instrumentos, de ter

> um registo para fazer o que eu queria. Depois dos instrumentos estarem finalizados dei-os a conhecer ao professor. (E8)

> Não participaram, obviamente que não! Mas tiveram conhecimento dos instrumentos, claro! O que fazíamos em pequeno grupo era aferir pequenas estratégias…(E10)

Ainda a este propósito, os entrevistados E9 e E11 explicam que participaram na construção dos instrumentos, tal como os avaliados "colaboraram, porque antes de levar a grelha a Conselho Pedagógico, foi trabalhada em grupo" (E9); "Sim, pedimos a colaboração dos departamentos, na fase da construção" (E11).

e) Procedimentos de pré-observação

Relativamente à preparação das aulas observadas, confirma-se, de acordo com as unidades de registo dos professores avaliadores, que nenhum deles, à exceção de E8, participou na construção e elaboração do plano de aula:

> Sim, claro, ajudei na construção do plano de aula. Este foi feito pela avaliada, tendo mais tarde reunido com ela, antes da aula, para eu também dar a minha opinião, fazer as minhas sugestões. Propus algumas alterações, que foram, mais uma vez, respeitadas.

Os entrevistados E7, E10 e E11 não participaram na construção do plano de aula com o professor avaliado, mas tiveram conhecimento do mesmo, antes da primeira aula assistida, tendo feito algumas sugestões que foram ou não respeitadas pelos avaliados.

Neste ponto, E7 esclarece que, de forma a evitar um encontro antes da aula observada, o departamento elaborou um plano de aula. O avaliado teria de preencher o plano e dá-lo a conhecer, mais tarde, ao professor avaliador antes da aula para, se fosse necessário, sugerir alterações:

> A lei pressupõe um encontro antes da aula assistida e outro após a aula. Para evitar esse encontro pré-aula, temos um plano, aferido em departamento. Nesse plano de aula, o avaliado regista toda a informação necessária e dá a conhecer esse mesmo plano ao avaliador. Como por exemplo, regista a turma a que vai assistir e alguns dados particulares. Portanto, aquilo que seria esperado num encontro pré-aula está nesse plano, que é entregue com 48 horas de antecedência. Caso o avaliador, não compreenda uma ou outra situação, ou veja que uma determinada estratégia não é a melhor para determinado conteúdo, deverá informar o avaliado do mesmo e dar as suas sugestões.

Quanto a esta questão, note-se que o entrevistado E9 refere que não tinha de colaborar, participando na elaboração do plano e na organização da aula, até porque, neste processo, não era o seu papel: “Não, não participei na elaboração do plano, nem na organização do material. Também não sugeri nada, até porque acho que não era esse o meu papel...” Acrescenta que, antes da aula observada, o professor avaliador teve conhecimento do plano, porque assim tinham decidido. O avaliado enviou-lhe, via correio eletrónico, o plano: “Não reuni, mas tive conhecimento porque assim tinha ficado determinado, o avaliado enviou-me via correio eletrónico a planificação da aula que iria ser observada. Por isso tive conhecimento prévio do que iria ser dado nessa aula…”

Ainda a este respeito, E10 confirma que, de facto, não participou na construção do plano da aula, realçando que os professores avaliados não a informaram sobre o desenvolvimento da aula que seria observada, pelo que tomou conhecimento do plano de aula pouco tempo antes da mesma se concretizar:

> Não! Não me informaram sobre o que iam fazer. Eu tomei conhecimento do plano, praticamente no momento da aula. Na segunda aula, já não foi assim. Mais informou que o sistema em relação à tomada de decisão dos avaliadores, não foi esclarecedor. Assim, referiu que não foi informada sobre a forma como deveria atuar e que posição poderia tomar. ”Não, o sistema também não foi muito esclarecedor em relação a nós, também não nos disseram que teríamos

de fazer correções, ou sugestões, para além disso, acho que as sugestões não eram muito bem-vindas.

É de frisar o papel desempenhado por E12 no que concerne esta categoria:

> Eu não preparei as aulas com os professores avaliados. A única coisa que me foi dada com alguns dias de antecedência foram os planos das aulas. Antes da aula, não houve qualquer troca de opiniões. Só depois é que disse à colega que o plano da aula não estava bem. Vi-o e sabia o que é que os colegas iam dar. Quando este me foi entregue, não disse nada, depois sugeri algumas coisas...

f) Registos/evidências no processo da ADD

Relativamente aos registos/evidências que os professores avaliados teriam de apresentar para o seu processo de avaliação da ADD, constata-se que não foi exigido o mesmo em todas as escolas. Em alguns casos, os professores avaliados tiveram que apresentar um portefólio ou dossiê e, noutros casos, apenas tiveram que reunir as evidências/registos apresentados nas aulas observadas.

> Na minha escola o portefólio não foi obrigatório e foi substituído por toda a planificação/materiais didáticos /outros registos que o professor fez para as aulas observadas. Foram essas as evidências. Melhor evidência do que ver uma aula ao vivo não há... (E9)

No atinente a esta questão, E12 confirma que foram entregues apenas as evidências/registos das aulas observadas: “Não, nós aqui decidimos que não faríamos nenhum dossiê, nenhum portefólio. Além da planificação, deram-me o material que eles entenderam, (fichas de trabalho, um powerpoint…) “

Nas escolas em que decidiram apresentar portefólio ou dossiê, os itens a considerar foram decididos pela CCAD e aprovados pelo Conselho Pedagógico. Neste caso, os participantes informam que tiveram a necessidade de efetuar várias pesquisas, por forma a perceber como se construíam os

portefólios. De acordo com um avaliador, os portefólios tem de contemplar uma parte que diga respeito à reflexão "…fizemos várias pesquisas, para tentar encontrar um perfil do professor e exemplos de portefólios. O portefólio não é como os dossiês que estamos habituados a ter, este tem de ter uma parte de reflexão…" (E12).

Por seu turno, ao contrário de E7, E10 esclarece que os professores avaliados deveriam reunir os seus registos/evidências num dossiê, acrescentando que os itens foram previamente definidos e aprovados pelo Conselho Pedagógico: "nós optámos por construir um dossiê que era constituído por determinados itens. Esses itens foram definidos em pedagógico. Tentámos uniformizar ao máximo". Neste caso, e de acordo com o registo destes avaliadores, os avaliados tomaram conhecimento de que teriam de elaborar um portefólio ou dossiê, principalmente, através das reuniões de departamento, mas também "através das reuniões de departamento e nos placards na sala dos professores e via correio eletrónico."

g) Liderança no processo da ADD

Nesta categoria, alguns professores avaliadores mencionam que todas as decisões para gerir o processo de avaliação foram tomadas em conjunto com o professor avaliado: "Nesta escola sim, foi tudo combinado…" (E7); "Foi tudo negociado com o professor avaliado, mesmo o processo de avaliação também" (E8).

Alguns avaliadores relatam que havia diretrizes muito específicas, por parte da escola, em relação à gestão do processo da ADD: "Não! É um processo muito espartilhado, as coisas têm de ser construídas. Havia diretrizes muito específicas." (E11); "Sim, foi uma regra imposta pela escola. Disseram-me: assistes à aula e no fim preenches as grelhas" (E12). Este último avaliador admite que não impôs nada aos professores avaliados, os quais tiveram a possibilidade de decidir o momento em que queriam ter as aulas observadas.

Ainda no tocante a esta categoria, E10 assume a sua responsabilidade na gestão de todo o processo, informando e orientando os professores avaliados. De resto, assinala que nunca foi solicitada pelos professores avaliados no sentido de lhe pedirem esclarecimentos ou uma reunião para

aferir medidas e tomadas de decisão: “Sim! Por mim! Sempre por mim! Nunca senti que os avaliados tivessem necessidade de reunir comigo, por qualquer motivo. Eu, se calhar, na situação delas solicitaria alguma reunião. Era sempre mais eu que sugeria”.

6.1.2. Resultados do questionário

a) O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo de ADD.

A resposta dos inquiridos, conforme a tabela 12, situou-se mais nas classes concordantes, confirmando, assim, que 40,8% dos participantes preparou com o avaliado os dispositivos de avaliação antes do processo da ADD iniciar.

De notar, também, o valor da seção “Às Vezes” (22,2%), o qual nos indica que um número significativo de sujeitos considerou que nem sempre teve a oportunidade de preparar com o avaliador o processo da ADD, antes de este iniciar.

Tabela 12 – O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo da ADD.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
Válidas	Nunca	96	24,2	25,1	25,1
	Raramente	46	11,6	12,0	37,1
	Às Vezes	85	21,5	22,2	59,3
	Muitas Vezes	91	23,0	23,8	83,0
	Sempre	65	16,4	17,0	100,0
	Total	383	96,7	100,0	
Faltam	Sistema	13	3,3		
Total		396	100,0		

b) O avaliador reuniu com o avaliado antes de a ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação.

Neste caso (tabela 13), podemos inferir que mais de 50% dos inquiridos confirmaram ter reunido com o avaliador para preparar o processo da ADD. A

contrastar com este grupo mais concordante, temos os que consideram que "Nunca" ou "Raramente" reuniram (36,7%).

Tabela 13 – O avaliador reuniu com o avaliado antes de a ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	93	23,5	24,2	24,2
	Raramente	48	12,1	12,5	36,6
	Às Vezes	83	21,0	21,6	58,2
	Muitas Vezes	88	22,2	22,9	81,0
	Sempre	73	18,4	19,0	100,0
	Total	385	97,2	100,0	
Falta	Sistema	11	2,8		
	Total	396	100,0		

c) O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho.

De acordo com a tabela 14, constata-se que mais de 60% dos inquiridos confirmaram que avaliador e avaliado reuniram para regular o processo da ADD. No entanto, se repararmos no valor obtido na secção "Às Vezes" (26,9%) e contando com os que responderam "Nunca" (21,7%) ou "Raramente" (12,0%), podemos concluir que os professores nem sempre reuniram para regular o processo da ADD, revelando, deste modo, práticas pouco consistentes de regulação

Tabela 14 – Tabela n.º O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	83	21,0	21,7	21,7
	Raramente	46	11,6	12,0	33,7
	Às Vezes	103	26,0	26,9	60,6
	Muitas Vezes	89	22,5	23,2	83,8
	Sempre	62	15,7	16,2	100,0
	Total	383	96,7	100,0	
Falta	Sistema	13	3,3		
	Total	396	100,0		

d) Durante o processo da ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas.

Segundo a tabela 15, constatamos que 43%, dos inquiridos confirmaram não ter havido um processo natural, regular e consistente de sugestões de estratégias de atuação/remediação após a observação de aulas.

Tabela 15 – Durante o processo da ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	113	28,5	30,2	30,2
	Raramente	48	12,1	12,8	43,0
	Às Vezes	89	22,5	23,8	66,8
	Muitas Vezes	69	17,4	18,4	85,3
	Sempre	55	13,9	14,7	100,0
	Total	374	94,4	100,0	
Faltam	Sistema	22	5,6		
Total		396	100,0		

e) O processo da ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador/avaliado).

Neste caso (tabela 16), se considerarmos os valores das seções que expressam uma opinião menos concordante, podemos sustentar que para aproximadamente 40% dos sujeitos nem sempre houve uma interação constante entre avaliador e avaliado; esta apenas se confirmou para 34,1% dos respondentes.

Observa-se, também, que a secção que mais sobressai, conforme se pode constatar pelos dados apresentados, é “Às Vezes”. Assim, para 27,1% dos inquiridos essa interação nem sempre aconteceu, tendo-se registado apenas às vezes.

Tabela 16 – O processo da ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador/avaliado)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	86	21,7	22,4	22,4
	Raramente	63	15,9	16,4	38,8
	Às Vezes	104	26,3	27,1	65,9
	Muitas Vezes	78	19,7	20,3	86,2
	Sempre	53	13,4	13,8	100,0
	Total	384	97,0	100,0	
Faltam	Sistema	12	3,0		
Total		396	100,0		

f) O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD.

As respostas dos inquiridos (tabela 17) a esta questão dividem-se: 36,4% referem ter reunido com o avaliado para regular o processo e 34,3% indicam que essa situação não se verificou. Se considerarmos, ainda, o valor da secção "Às Vezes" (29,3%), podemos afirmar, com alguma segurança, que os intervenientes neste processo nem sempre partilharam uma cultura de diálogo e de interação, no sentido de desenvolverem um processo de aprendizagem contínua.

Tabela 17 – O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válida	Nunca	70	17,7	18,3	18,3
	Raramente	61	15,4	16,0	34,3
	Às Vezes	112	28,3	29,3	63,6
	Muitas Vezes	74	18,7	19,4	83,0
	Sempre	65	16,4	17,0	100,0
	Total	382	96,5	100,0	
Faltam	Sistema	14	3,5		
Total		396	100,0		

6.2. Dimensão da Colaboração

6.2.1. Resultados da entrevista

6.2.1.1. Perceção dos professores avaliados

a) Colaboração entre docentes

Quando questionados sobre a colaboração entre pares, cinco dos participantes deste estudo deixaram bem claro que, no decorrer deste processo, não houve qualquer tipo de colaboração entre os professores. Assim, E1 afirma: “Não me parece que tenha havido colaboração, os professores continuam a fazer o que faziam, continuam a ter as mesmas práticas”.

Por sua vez, E3 acrescenta que

> Não! No meu caso, não, nada. Eu fui a única que no meu grupo pediu aulas assistidas. Não senti que houvesse qualquer tipo de colaboração. No final do ano, na altura da entrega dos portefólios, aí, com mais duas colegas, reunimos um bocadinho e vimos como é que cada uma de nós estava a pensar fazê-lo. Trocamos algumas impressões, mas mais pelo formato e estrutura do portefólio do que por aquilo que cada uma de nós ia valorizar.

E4 enfatiza bem a ideia de que se o avaliador está para avaliar, então não deve colaborar, questionando os limites do papel do avaliador neste processo:

> Foi um trabalho pouco colaborativo. Também não estava à espera que a avaliadora colaborasse comigo. Aliás, penso que será outro momento de reflexão. Até onde é que o avaliador deve intervir ou não neste processo? Eu encarei-o mais como, se me vai avaliar não participa. Tem que haver uma diferença entre avaliador e avaliado

Por seu turno, E5 considera que não houve colaboração:

> … bem pelo contrário" (sorrindo). Colaboração?! Penso que não! Houve provavelmente mais atropelos e algum desconforto, por vezes intrigas, por parte de todos os professores, do que propriamente colaboração entre os colegas que estavam a ser avaliados. Havia um clima de grande tensão. Apenas trocávamos algumas opiniões sobre o que era necessário colocar no portefólio e isso aconteceu porque não havia muita informação, sentíamo-nos todos um pouco perdidos, sem saber o que fazer e como fazer. Não trocavamos experiências, não davamos conselhos uns aos outros...

E6 tem a mesma opinião, pois alega que

> Na minha escola, não houve qualquer tipo de colaboração, quer ao nível dos colegas de grupo, quer ao nível da escola. Foi um processo muito individualista. Gostaria que tivesse havido maior colaboração, maior empenho, maior abertura, mais dinâmica e gostava de ter aprendido alguma coisa com este processo. Também acho que não foi um processo enriquecedor.

É de frisar, no que concerne esta questão, que só E2 considera ter havido colaboração entre os pares, uma vez que se trata de uma prática comum no departamento a que pertence: os professores fazem as planificações em conjunto, os testes e trocam material pedagógico-didático. Segundo a mesma entrevistada, desenvolve-se um trabalho colaborativo:

> No meu departamento, temos um bloco semanal, onde, com várias colegas preparamos as planificações, testes, materiais e aulas em conjunto, mediante o ano de escolaridade. Partilhamos materiais, na altura dos testes, fazemo-los em conjunto. Este processo não implicou mudanças, porque já temos por hábito desenvolver um trabalho conjunto. No dia a dia, se calhar, até trabalhamos mais em conjunto do que quando tivemos as aulas assistidas, porque não íamos desenvolver todas o mesmo tipo de aula. Provavelmente a única mudança foi o termos que fazer uma planificação mais cuidada, coisa que no dia a dia não fazemos. Os professores que estavam a ter aulas assistidas, chegaram mesmo a reunir, para ver como é que as coisas se iam

processar, para ver como íamos fazer o portefólio, decidirmos como o íamos elaborar, que separadores íamos pôr…

b) Partilha de saberes/experiências e materiais pedagógico didáticos com o professor avaliador e com os pares

Nesta categoria, verifica-se que quase todos os professores entrevistados tinham, efetivamente, trocado uma ou outra opinião com o professor avaliador, à exceção de E3, confirmando que **"**com o avaliador, nem pensar, porque não podia haver qualquer tipo de conversa sobre a aula assistida, não podia, eram as regras da escola".

E1 salienta não ter partilhado experiências ou materiais pedagógicos com o avaliador, tendo este limitado a sua intervenção a fazer observações e/ou sugestões relativamente ao plano de aula apresentado pela avaliado:

> Na minha aula, dei vários exercícios com vários graus de dificuldade, como faço sempre. A avaliadora disse-me que não podia apresentar um só plano de aula, porque assim teria sempre uma alternativa. Como só apresentei um plano de aula, na primeira aula observada, a minha nota desceu e eu não percebi porquê. Na segunda aula observada, apresentei três, porque a aula era ao ar livre.

Dos vários entrevistados, só E2 teve a oportunidade de partilhar experiências, saberes e materiais pedagógico-didáticos com os colegas avaliados, confirmando, assim, que

> Quer ao nível de departamento, grupo, quer mesmo ao nível de toda a escola, partilhámos, vimos o que é que devia constar no portefólio. Foi bastante benéfico. Fizemos várias reuniões, pois tínhamos todas o mesmo objetivo, queríamos apresentar um trabalho mais ou menos idêntico para não haver grandes disparidades.

Para E4, a partilha não ocorreu, pois apenas reuniu com o professor avaliador para o auscultar sobre a planificação, tendo este feito algumas

sugestões: “Lembro-me que, quando lhe mostrei a planificação, me disse, se calhar, a aula é capaz de ficar demasiado longa. Tive em consideração a sua observação e fiz algumas alterações”.

Quanto aos colegas, adianta que, de facto, esta situação também não se verificou, muito “embora tenha trocado algumas experiências com alguns colegas, de grupos diferentes. Foi um processo bastante fechado. Muitos colegas acabaram por se fechar, porque não queriam partilhar a sua experiência, penso que isso aconteceu porque tinham receio dos resultados...”.

Por sua vez, E5 afirma ter trocado experiências, saberes e materiais pedagógico-didáticos com o professor avaliador: “com o professor avaliador, sim, conversávamos, trocávamos opiniões, algumas experiências...” De registar que esta situação não se verificou com os pares avaliados, com os quais se limitou a trocar informações de carácter organizacional e não de carácter pedagógico.

> Com os colegas avaliados, não conversavamos muito. Bem, perguntavamos uns aos outros o que era necessário pôr no portefólio. Esta situação acontecia porque não havia muita informação sobre isso. Mas não falávamos sobre a forma como estava a decorrer o nosso processo.

Quanto a esta matéria, o entrevistado E6 reconhece que “não conversava praticamente com ninguém. Não troquei experiências pedagógicas, nem material, nada...”.

c) Relações interpessoais e comunicação dialógica

No que respeita às relações interpessoais e à comunicação entre os pares, todos os participantes entrevistados são de opinião que o processo da ADD gerou um clima hostil, criando grandes tensões e ambientes pouco propícios a um desenvolvimento favorável das relações entre professores. Vários participantes admitem que este processo foi dilacerante, chegando mesmo a criar grande desconforto na escola, do qual resultou um enorme isolamento e ausência de conversas sobre o que se estava a passar. A este propósito, E1 confirma que

> Foi um processo muito fechado. No grupo as pessoas falavam, mas para além disso, nada, nós não conversávamos. Sentia-se um desconforto na escola. Aqui as coisas foram muito estanques. As pessoas também não falam do processo, não falavam umas com as outras sobre a forma como estava a decorrer o processo.

E2 acrescenta ainda que

> Havia as pessoas que estavam contra a avaliação e que olhavam para os colegas de uma maneira diferente, aí notou-se um certo desconforto. Havia pessoas que olhavam para nós de maneira diferente. Houve colegas que não gostavam, sentiam-se mal e entravam mesmo em conflito. Sinceramente, não posso dizer que senti esse desconforto, embora soubesse que, por trás, as pessoas até comentavam.

Neste âmbito, E3 relata que havia regras muito explícitas estabelecidas pela escola. Assim, estava instituído que o professor avaliado e o professor avaliador não podiam trocar opiniões, nem conversar depois da aula assistida: “Não, não houve qualquer conversa, aliás não era permitido falarmos depois das aulas assistidas. Nunca houve qualquer tipo de conversa, o contacto que tínhamos era feito nas reuniões de departamento”.

Do mesmo modo, E6 confessa que viveu um processo idêntico ao do entrevistado E5, constatando-se que, apesar de não haver regras de proibição quanto à regulação do processo entre avaliado e avaliador,

> Foi um processo muito solitário, não conversava praticamente com ninguém, sentia-me muito sozinha. Gostava que tivesse havido mais diálogo, que tivesse havido uma reunião de esclarecimento, antes do processo arrancar, para tirar dúvidas. Gostava que tivesse havido um trabalho prévio e de mais colaboração, que tivesse tido uma reunião antes, durante e após o processo ter terminado...

6.2.1.2. Perceção dos Professores Avaliadores

a) Colaboração entre docentes

De um modo geral, os avaliadores registam que, entre o professor avaliador e o professor avaliado, houve colaboração. E7 sublinha que, ao longo de todo o processo de avaliação, houve muita colaboração entre os pares: "Consultei-as, tive algumas dúvidas, principalmente na construção dos portefólios. Houve muita interajuda. Desde a leitura dos normativos até à construção dos instrumentos de avaliação. Foi um processo onde houve muita colaboração".

Acrescenta ainda que "as pessoas que tive para avaliar, apoiaram-me muito… Sim, sim, troquei experiências pedagógicas com os meus colegas. Isso acontecia informalmente. Excelente! A colaboração com os meus colegas foi excelente".

Para E8, a colaboração esteve presente ao longo de todo o processo de avaliação, ajudando na construção do plano de aula, dando sugestões e orientando o professor avaliado: "Sim, ajudei na construção do plano de aula. Sim, houve uma grande colaboração". Também considera que este processo implicou mudanças nas práticas de trabalho e colaboração entre os professores: "Sim, eu acho que sim, tendo em conta a minha experiência pessoal, tenho que estar aberta a tudo, no fundo para ajudar os outros, mas ajudando-me também a mim própria".

Neste campo, realça que "ninguém passa por um processo destes, para que depois acabe por não modificar o que não está bem. Se alguma coisa correu menos bem, ou que menos bem estava no início, acho que se consertou". Mas sublinha que a colaboração se verificou essencialmente entre os professores avaliadores: "Ao nível da escola, com os outros professores, também avaliadores, foi na construção e na elaboração de determinados instrumentos de trabalho e na partilha de informação".

Segundo E9, os professores avaliados colaboraram na construção dos instrumentos, porque foram trabalhados em grupo: "Colaboram, porque antes de levar a grelha a Conselho Pedagógico, foi trabalhada em grupo". Afirma que

este processo não implicou mudanças, nem veio modificar as práticas já instituídas entre os professores.

> Para falar muito sinceramente, eu acho que não mudou nada. Eu já conhecia as suas práticas. São as minhas práticas e acho que depois deste processo não mudou nada. O que houve foi uma planificação e uma grelha para avaliar as práticas desse professor. Também sei que para as aulas observadas, foram utilizados vários recursos, como o uso das novas tecnologias. Eu vi quase de tudo. Também sei que o professor não faz isso em todas as aulas, porque o professor tem muitas turmas, por isso torna-se impossível, fazer isto em todas as aulas...

Para o entrevistado E10, a colaboração também se registou, pois terá sido uma forma de reagir ao processo da ADD, embora não seja possível perceber se existiu uma interação plena entre os pares:

> …foi uma forma de reagir ao sistema, procuramos sempre trabalhar em conjunto. Os professores estavam mais no processo. Perceberam que nós tínhamos de dizer alguma coisa, que tínhamos de fazer algum registo, que tínhamos de explicar as coisas e perceber porque é que registamos daquela maneira. Eles também poderiam querer saber como é que podiam chegar a outro tipo de registos na outra aula, mas nunca houve uma interação plena entre avaliados e avaliadores.

Este participante lembra a artificialidade e a pouca credibilidade do processo:

> Porque este processo é perfeitamente artificial. Na minha altura, nós víamos a formadora como uma pessoa que sabia mais, que vinha avaliar, mas também formar. Nós podíamos tirar dúvidas, perguntar. Aqui não, nós éramos uma espécie de intrusos. Neste processo, não se reconheceu muito a legitimidade do avaliador. Se calhar os avaliadores teriam menos experiência do que os avaliados e isso retira toda a credibilidade.

Quando questionada sobre se a ADD teria implicado mudanças nas práticas de trabalho e colaboração entre os professores, respondeu, sem

hesitar, que: “não, eu acho que foi ao contrário. Eu acho que a escola até se tornou mais competitiva. As pessoas fecharam-se mais. Não trabalham mais. Não trabalham em conjunto. É uma cultura muito competitiva, mas mesmo competitiva”.

Ainda em relação a este aspeto, E11 considera que não houve muita colaboração entre os docentes avaliados. Sublinhando, no entanto, que a colaboração se fez mais sentir entre os professores avaliadores:

> Sim! Há sobretudo má vontade. Não senti que houvesse colaboração entre elas. Penso que não! Houve mais colaboração entre os avaliadores. Inicialmente com o grupo que fazia parte do pedagógico, penso que houve colaboração. Mais tarde integraram este grupo outros avaliadores, por causa da especificidade de cada grupo. Alguns não tinham estado desde o início e entraram já a meio do processo, com esses não houve um trabalho tão próximo. Entre os avaliados, curiosamente, não tenho a certeza, não senti essa colaboração, provavelmente houve essa colaboração entre avaliados da mesma área disciplinar. A pessoa que eu avaliei, não senti que tivesse muito envolvimento com outros avaliados.

O mesmo entrevistado considera que a ADD não implicou mudanças nas práticas de trabalho e colaboração entre os docentes.

> Não, penso que não, trouxe mais constrangimentos do que propriamente mudanças. Esta escola trabalhava muito com a organização dos grupos disciplinares/departamentos e penso que isso se perdeu. Acho que a forma como este modelo de avaliação foi lançado criou mais atritos, mais afastamentos e não produziu os efeitos que se pretendia...

Por sua vez, E12 confirma categoricamente que a colaboração quase não existiu:

> Não, de jeito nenhum. As únicas mudanças que houve foram nas relações interpessoais. No caso das minhas colegas, não foram de maneira nenhuma afetadas por mim, mas as relações interpessoais nas escolas foram afetadas. Houve alguma colaboração, mas não trocámos experiências, material…

Este participante reitera a ideia de que "…nada faz sentido se não houver um trabalho de equipa, e nas escolas não há esse trabalho de equipa."

b) Partilha de experiências e materiais pedagógico didáticos com o professor avaliado e com os pares avaliadores

Todos os participantes envolvidos nesta investigação, à exceção de E11 e E12, afirmam não ter trocado, nem com o professor avaliado, nem com outros professores avaliadores, saberes, experiências pedagógicas e material pedagógico didático:

> Não, eu acho que não. Mas também acho que devia partilhar. Antes deste modelo, sim (referindo-se à partilha de saberes, experiências e materiais) Não sei se foi o modelo, mas a verdade é que a estrutura organizativa não favorece muito o trabalho entre os docentes da mesma área. No fundo o que me interessa é trabalhar com docentes da minha área disciplinar, não me interessa trabalhar com um professor de uma outra área. Essa partilha não me interessa em determinados momentos. Interessa-me trabalhar nos projetos, estabelecer a tal interdisciplinaridade, a esse nível sim, claro! (E11)

No que toca a E12, a partilha de saberes, de experiências e de material não aconteceu porque, segundo a entrevistada, falhou o diálogo entre os pares: "penso que isso aconteceu porque falhou o diálogo". Recorreu apenas a uma colega, solicitando-lhe alguma ajuda e orientação relativamente ao processo:

> Só falei com uma colega que também tinha sido nomeada pela direção, que no momento estava a orientar estágio. Pedi-lhe que me desse algumas orientações, até para me sentir mais confiante. Como lhe disse, só fiz uma formação que durou três horas. Essa formação foi-me dada depois de já ter iniciado o processo, de já ter assistido a aulas...

Relativamente aos entrevistados E7, E9 e E10, consideram ter trocado saberes, experiências e material pedagógico-didático quer com os professores

avaliados, quer com os professores avaliadores: “Sim, sim, troquei experiências pedagógicas com os meus colegas. Isso acontecia informalmente. A colaboração com os meus colegas foi excelente” (E7).

Por sua vez, E9 não tem dúvidas ao afirmar que houve uma cultura de partilha de saberes, de experiências e colaboração nos vários momentos do processo:

> Sem dúvida! A nível do meu departamento, houve sempre. Tentei implementar sempre essa cultura. Trabalhámos sempre muito na articulação, nomeadamente com os colegas de Moral. Sou uma apologista ferrenha da colaboração. Quando se faz uma atividade deve-se mostrar a sua articulação. As atividades são do todo, são de toda a escola. É um pouco a minha cultura, entendo que seja assim. Os documentos da avaliação de desempenho foram muito trabalhados a nível dos departamentos. Reuníamos sempre que necessário, como fazia parte da CCAD tive o cuidado de fazer um manual. Fiz formação para a avaliação de desempenho e distribuí a todos os professores, os objetivos, para que ficassem mais elucidados e não tivessem dúvidas…

No que respeita esta questão, E10 admite que um dos professores que avaliou tinha tanta experiência quanto ela, pelo que teve receio de ser mal interpretada, nunca chegando a partilhar saberes, experiências ou materiais:

> Para além disso, achei que, uma das colegas tinha tanta experiência quanto eu e seria de muito mau gosto, que eu a questionasse ou sugerisse alguma coisa. Nem ela veio ter comigo, nem eu tomei qualquer iniciativa. Mais acrescenta que essa partilha se verificou mais com os outros professores também avaliadores. Entre avaliadores falávamos muito…

Por seu turno, E8 afirma que a partilha não se confirmou entre os professores avaliadores porque, na sua escola, não houve muitos professores avaliadores: “Porque não tive muitos colegas avaliadores. Senti-me um bocadinho sozinha.” A partilha de saberes, experiências e materiais pedagógico-didáticos aconteceu com o professor avaliado, conforme nos confirma.

c) Relações interpessoais e comunicação dialógica

Nesta categoria, constata-se que todos os participantes, à exceção de E10, referenciaram terem tido uma boa interação com o professor avaliado, tendo o diálogo estado presente ao longo de todo o processo de avaliação: "…foi um processo em que o diálogo esteve sempre presente e o acompanhamento também" (E8). Salientam ainda que, sempre que possível, incentivaram o diálogo com o avaliado: "Sim, sempre, sempre que possível" (E7). Alguns entrevistados referem que a comunicação e o diálogo estabelecidos com os pares aconteciam, essencialmente, nas reuniões marcadas formalmente pelo avaliador: "Houve uma reunião marcada para esse fim, a qual teve alguma formalidade." (E11)

A este propósito, o entrevistado E9 acrescenta que o processo decorreu com toda a espontaneidade, tendo sido fácil comunicar com os pares, pois, como também realça, queriam mesmo ser avaliados e aderiram com mais facilidade. Acrescenta que, num processo desta natureza, é necessário que se

> …implemente uma cultura de diálogo entre os vários intervenientes e uma postura de imparcialidade, mas ter em conta também uma postura humana, uma coerência de discurso, nunca uma perspetiva de prepotência, ou seja, eu sou avaliador, eu é que mando. Isso nem pensar!

Como já referimos, E10 teve alguma dificuldade em implementar ao longo do processo uma cultura de diálogo, sublinhando que nem sempre foi fácil comunicar com os avaliados. No entanto, lembra que essa comunicação e interação aconteceram mais "uns mais do que outros".

Acrescenta, também, que as relações, a comunicação e o diálogo com os pares apenas se verificavam nas reuniões formais, ou seja num ambiente formal e estritamente profissional:

> Eu reunia com as colegas, até porque eu tive uma colega que estava mais próxima de mim, que reagiu mal ao primeiro registo e a partir daqui já não se está tão há vontade. Na minha opinião, tudo tem de ser feito com muito formalismo. Eu reunia, fazia atas, cumpri rigorosamente tudo, burocraticamente bastante, justamente porque senti um grande desconforto, com essa colega.

> Com a outra colega, estive muito mais à vontade, mas já que reagi assim para a primeira, reagi de igual forma para a outra colega.

Nesta questão, constata-se que E11 teve uma atitude idêntica à de E10: as relações, a comunicação e o diálogo entre os pares aconteciam apenas nas reuniões marcadas para o efeito, pelo que o processo "…teve alguma formalidade..."

No que concerne ao entrevistado E12, é assumido que o processo decorreu naturalmente "Claro! Muito bem!", destacando, no entanto, que veio minar as relações interpessoais na escola: "as únicas mudanças que houve foram nas relações interpessoais. No caso das minhas colegas, não foram de maneira nenhuma afetadas por mim, mas as relações interpessoais nas escolas foram afetadas." Esta situação verificou-se, segundo a entrevistada, porque a comunicação e o diálogo entre os pares neste processo falhou: "penso que isso aconteceu porque falhou o diálogo. Esta avaliação não faz sentido".

E12 realça ainda o mal-estar e desconforto que este processo gerou na profissão docente:

> ...nem em estágio me senti tão mal. Não me senti tão mal, na medida em que fiz o que era pretendido, torneando as regras, mas nem no estágio senti essa distância por parte do professor orientador. Eu estava mais nervosa do que os meus colegas. Senti-me completamente desconfortável.

6.2.2. Resultados do questionário

a) O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas

Conforme se pode observar na tabela 18, há uma concentração muito significativa de respostas na secção "Nunca", com 43,4 %, indicando uma clara noção de ausência de colaboração entre o professor avaliado e o professor avaliador.

Tabela 18 – O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	163	41,2	43,4	43,4
	Raramente	53	13,4	14,1	57,4
	Às Vezes	87	22,0	23,1	80,6
	Muitas Vezes	53	13,4	14,1	94,7
	Sempre	20	5,1	5,3	100,0
	Total	376	94,9	100,0	
Faltam	Sistema	20	5,1		
Total		396	100,0		

b) A ADD implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola.

Nesta questão (tabela 19), temos um valor significativo de inquiridos que concentram as suas respostas nas secções "Nunca", com 31,6%, e "Raramente", com 24,4%, perfazendo um total de quase 60%. Assim, podemos considerar que mais de metade dos inquiridos considera que a ADD não implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola.

Tabela 19 – A ADD implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	122	30,8	31,6	31,6
	Raramente	94	23,7	24,4	56,0
	Às Vezes	81	20,5	21,0	76,9
	Muitas Vezes	64	16,2	16,6	93,5
	Sempre	25	6,3	6,5	100,0
	Total	386	97,5	100,0	
Faltam	Sistema	10	2,5		
Total		396	100,0		

c) O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente.

Quanto à tabela 20, uma vez mais, constatamos que, se adicionarmos as percentagens das secções menos concordantes "Nunca" e "Raramente", obtemos um valor de quase 50%. Podemos, então, inferir que quase metade dos inquiridos não partilhou materiais, experiências e outros suportes de apoio à atividade docente.

Tabela 20 – O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros materiais de suporte à atividade docente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	116	29,3	30,1	30,1
	Raramente	73	18,4	19,0	49,1
	Às Vezes	91	23,0	23,6	72,7
	Muitas Vezes	72	18,2	18,7	91,4
	Sempre	33	8,3	8,6	100,0
	Total	385	97,2	100,0	
Faltam	Sistema	11	2,8		
Total		396	100,0		

d) O processo da ADD favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola.

Dos dados apresentados na tabela 21, conclui-se que mais de metade dos inquiridos considera que a ADD não favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola, sendo que apenas cerca de 19% considera que essa partilha e troca de experiências pedagógicas aconteceu com frequência.

Tabela 21 – O processo da ADD favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	114	28,8	29,6	29,6
	Raramente	92	23,2	23,9	53,5
	Às Vezes	104	26,3	27,0	80,5
	Muitas Vezes	58	14,6	15,1	95,6
	Sempre	17	4,3	4,4	100,0
	Total	385	97,2	100,0	
Faltam	Sistema	11	2,8		
Total		396	100,0		

e) Na ADD os professores colaboraram quer no âmbito do grupo/departamento quer no âmbito da escola em geral.

Na tabela 22, mais uma vez se confirma ter havido uma concentração de respostas nas secções menos concordantes.

Com efeito, temos um número muito reduzido de participantes, apenas 20,9%, que consideraram que, na ADD, os professores colaboraram, quer no âmbito do grupo/departamento, quer no âmbito da escola em geral, o que significa que mais de metade dos inquiridos não desenvolveu práticas de colaboração. É de destacar, ainda, a secção “Às Vezes”, com 33,2%, o que traduz que um número significativo de inquiridos considera que a colaboração não se traduziu numa prática contínua.

Pelos resultados apresentados, podemos inferir, portanto, que a colaboração entre os professores, quer no âmbito do grupo/departamento, quer no âmbito da escola foi, em geral, fraca.

Tabela 22 – Na ADD os professores colaboraram quer no âmbito do grupo/departamento quer no âmbito da escola em geral

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	89	22,5	23,2	23,2
	Raramente	87	22,0	22,7	46,0
	Às vezes	127	32,1	33,2	79,1
	Muitas Vezes	61	15,4	15,9	95,0
	Sempre	19	4,8	5,0	100,0
	Total	383	96,7	100,0	
Faltam	Sistema	13	3,3		
Total		396	100,0		

f) O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.

De acordo com a tabela 23, há uma concentração de respostas significativas nas secções "Às Vezes", "Muitas Vezes" e "Sempre". Estes dados revelam que há um valor considerável de inquiridos que afirma que o avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.

Tabela 23 – O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	54	13,6	14,1	14,1
	Raramente	66	16,7	17,2	31,3
	Às Vezes	88	22,2	23,0	54,3
	Muitas Vezes	103	26,0	26,9	81,2
	Sempre	72	18,2	18,8	100,0
	Total	383	96,7	100,0	
Faltam	Sistema	13	3,3		
Total		396	100,0		

6.3 Dimensão da Autonomia

6.3.1. Resultados da entrevista

6.3.1.1. Perceção dos professores avaliados

a) Autonomia na tomada de decisões

No que se refere a esta categoria, os participantes envolvidos apresentam uma opinião consensual, ou seja, consideram ter tido total autonomia na preparação e organização da aula observada. E1 confere que, de facto, teve autonomia e liberdade de decisão: "Sim, total! Tive liberdade

total, segui algumas diretrizes, mas fiz tudo da forma que entendia, mas nada foi diferente daquilo que eu fazia todos os dias."

Por sua vez, E2 reitera a mesma situação:

> Claro que sim, tive total liberdade. Aqui na escola nada nos foi imposto. Havia algumas diretrizes da escola, que nos indicavam o caminho a seguir, mas penso que tivemos autonomia, relativamente à preparação das aulas, até mesmo na marcação dos dias e dos anos em que queríamos que as aulas fossem assistidas, desde que estivesse de acordo com o horário do avaliador

O entrevistado E4 também destaca que a liberdade e o poder de decisão foram totais:

> A minha liberdade de decisão foi total. Tive toda a liberdade neste processo. O avaliador não se opôs a nada e tudo foi negociado, a turma à qual iria assistir, a matéria que iria dar, as estratégias que iria utilizar. Fui eu que sugeri, que propus tudo e o professor avaliador aceitou. Não houve grande dificuldade, também é verdade que tive de ter em conta a disponibilidade da avaliadora...

Todos eles realçam que se limitaram a seguir as diretrizes emanadas pela CCAD. A hora e a disciplina à qual iriam ter a aula foram previamente acordadas e combinadas com o professor avaliador. De um modo geral, não houve grandes imposições por parte destes, à exceção dos avaliadores de E3 e E6.

Nesta aspeto, E3 garantiu-nos que

> Eu não pude escolher o momento em que queria ser avaliada (Matemática, Língua Portuguesa ou uma área específica dos alunos). Foi-me marcada a hora e o dia e nessa hora eu tinha que fazer o que estava no horário dos alunos. O plano de aula também estava definido para toda a gente. Este foi antecipadamente definido, depois a forma como o enchi, como o trabalhei, teve a ver com a pessoa que sou.

O entrevistado E3 faz ainda questão de destacar que, no que concerne à preparação e à organização da aula, teve total autonomia, não havendo

qualquer interferência do avaliador: “naturalmente que organizei as aulas como quis, utilizei os materiais que quis, e, dentro daquilo que são os recursos da escola, acho que sim, a esse nível tinha a possibilidade de decidir.”

E6 perfilha também a ideia de ter tido total liberdade na gestão da aula observada; apenas lhe foram impostas as disciplinas nas quais aconteceu a observação de aulas.

> Só me foram impostas as disciplinas às quais iria ser avaliada (Língua Portuguesa e Matemática), não podia ser Estudo do Meio, nem Expressão Dramática, nem tão pouco Expressão Plástica. Fiz conforme estava estipulado no programa. Fiz tudo como se fosse uma aula normal, tive toda a liberdade em organizar as aulas às quais iria ser avaliada…

b) Incremento da autonomia na tomada de decisões

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos entrevistados confirma que a questão do incentivo da autonomia por parte do professor avaliador não se colocou, até porque já se verificava na prática educativa dos professores, tal como argumenta E1:

> Sempre! Não era uma questão de incentivo, até porque não há incentivo, nós já fazemos isso normalmente. Eu posso fazer o que eu quero. É evidente que estando numa escola, temos determinadas normas, regras e além disso, as pessoas são livres de fazer aquilo que bem entendem, têm autonomia.

E2 considera ter sido incentiva pelo avaliador: “Sim! Acho que não houve propriamente imposições. Havia sempre algumas diretrizes, não podíamos também não ir pelo caminho que estava delineado, mas acho que não, não houve imposições, tivemos total liberdade”.

Por seu turno, E3 afirma que não teve muito contacto com a avaliadora:

> Naquilo que era possível, mas eu não tive grande contacto com ela. Como sou uma pessoa bastante autónoma a todos os níveis, não necessitei. Nem sequer recorri ao avaliador para pôr qualquer tipo de questão. Eu estava no processo, li os documentos...

E4 limita-se a alegar que o processo “decorreu naturalmente, com total autonomia, apesar dos receios, penso que as pessoas se sentiram confiantes “

E5 revela que os avaliadores, muitas vezes, se sentiam perdidos no processo da ADD, não sabendo o que fazer e como fazer. No entanto, considera que o avaliador incentivou a autonomia.

> Confesso-lhe que os avaliadores também não sabiam muito bem como atuar. Penso que também se sentiam um pouco perdidos. Alguns colegas tiveram dificuldade em ter um colega da mesma área a avaliá-los e outros tiveram que delegar competências noutros colegas. No meu caso, o coordenador também não sabia muito bem como é que iria fazer, não sabia como preencher os instrumentos. Estes tinham sido elaborados há pouco tempo pela escola e não tinha tido tempo para os estudar, ou para corrigir alguns aspetos. Sim, penso que incentivou essa autonomia, mas acabou sempre por ser um acordo entre ambas as partes...

Por último, o entrevistado E6 relata que não teve muito contacto com a avaliadora, pelo que, do seu ponto de vista, a questão do incentivo à autonomia não se colocou. Deste modo, a professora considera que teve total liberdade e poder de decisão: “ Não, não! Tive muito pouco contacto com a avaliadora. Só tive de lhe entregar o plano de aula com antecedência e os instrumentos que ia utilizar”.

c) Autonomia como promoção do desenvolvimento profissional docente

Os professores avaliados envolvidos neste estudo confirmam que o processo da ADD “não contribuiu para nada: os participantes admitem que continuam a fazer as mesmas coisas, a utilizar as mesmas metodologias, a usar os mesmos recursos e a ter as mesmas práticas. Eventualmente, pode ter contribuído, como alguns afirmam, para momentos de reflexão, mas que não vieram, certamente, melhorar as práticas dos professores na sala de aula: “eu acho que isto não contribuiu para nada! Contribuiu para que haja discriminações. Há escolas em que as pessoas tiveram todas a mesma

avaliação e isso não pode ser" (E1), "Não senti que houvesse melhorias, nem implicou grandes mudanças" (E2).

No respeitante a esta questão, E3 considera que a ADD deveria ter contribuído para o desenvolvimento profissional do professor, mas tal não aconteceu porque a avaliação não foi formativa:

> Eu acho que deveria ter contribuído, mas como não foi uma avaliação formativa, deu só para ter no final do ciclo uma nota, com a qual eu posso concordar ou não, e que corresponde àquilo que é o meu trabalho …

Por sua vez, os entrevistados E4, E5 e E6 veiculam a ideia de que este processo, de facto, não contribuiu para a melhoria das práticas docentes; quanto muito, contribuiu para um momento ou outro de reflexão, mas sem qualquer efeito para o desenvolvimento profissional do professor. Na prática, admitem que continuam a desenvolver o mesmo tipo de trabalho: "Não, sinto-me exatamente a mesma pessoa. Isto não contribuiu para nada, mas nós estamos sempre a melhorar e eu quero sempre ser melhor. Pode ter criado um momento ou outro de reflexão..." (E4).

E5 também é assertivo neste capítulo:

> Não! O que fazia antes continuei a fazê-lo depois, não houve melhoria, penso que continuou tudo igual. Continuo a utilizar as mesmas práticas, as estratégias já eram diversificadas e continuam a sê-lo, não mudou nada, a não ser a preocupação de ter as coisas mais organizadas, o plano de aula, as evidências, as várias grelhas, todos os registos. Não, nada mudou, continuo a fazer exatamente o que fazia antes… (E5)

A opinião que E6 manifesta quanto a este assunto traduz algum desagrado e desencanto, pois, segundo a própria, o processo da ADD não contribuiu para nada:

> Não! A autonomia que eu tive no meu processo de avaliação, foi a autonomia que eu sempre tive ao longo da minha carreira docente, por isso não contribuiu em nada. Não mudei as minhas práticas, continuo a fazer o mesmo que fazia antes deste processo. Gostaria que o processo de avaliação me tivesse

enriquecido, quer a nível pedagógico quer a nível pessoal. De facto, não verifiquei qualquer mudança das minhas práticas, do meu desempenho profissional, mas gostava, claro, sempre de melhorá-lo. O nosso objetivo é fazer sempre melhor.

d) Auto e heteroavaliação reflexiva como promotora do desenvolvimento da autonomia profissional

Os avaliados participantes neste estudo enfatizam a ideia de que este processo, ao nível da autoavaliação, não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do docente, pois afirmam que é prática habitual a autoavaliação das práticas para procederem a alterações ao nível da metodologia, recursos e estratégias utilizadas na sala de aula. Por isso, fazem questão de frisar que são profissionais perfeitamente autónomos, com capacidade para alterar e gerir o seu trabalho:

Não me parece! Eu acho que isto não contribuiu para nada. (E1)
Não senti que houvesse melhorias, sempre me comportei da mesma forma. Penso que não implicou grandes mudanças….faço as minhas reflexões, mas nem sempre as registo, ou então faço-o em folhas soltas. (E2)
Eu acho que deveria! (E3)
Não! Pode ter criado um momento ou outro de reflexão. (E4)
Não houve melhoria, penso que continuou tudo igual, continuo a utilizar as mesmas práticas. (E5)

Neste contexto, E6 manifesta a mesma opinião:

Não! Porque a autonomia que eu tive no meu processo de avaliação, foi a autonomia que eu sempre tive ao longo da minha carreira docente, por isso não contribuiu em nada. Não mudei as minhas práticas, continuo a fazer o mesmo que fazia antes deste processo.

6.3.1.2. Perceção dos Professores Avaliadores

a) Autonomia na tomada de decisões

Nesta categoria, os entrevistados relatam que os professores avaliados tiveram total autonomia na tomada de decisões quanto à aula observada. A este propósito, E7 acredita que o processo da ADD promoveu a autonomia dos docentes:

> Eu creio que sim, de certa forma é evidente que eles sabem que eu vou observar determinados comportamentos e isso de facto pode condicionar. Se há uma ficha do Ministério, nós temos que ir ao encontro dessa ficha. Isso é que condiciona e não a minha pessoa, penso eu…

Acrescenta que não questiona os colegas "para não condicionar o trabalho dos colegas".

Por seu turno, E8 sublinha que, embora tivesse de lhe "prestar contas", conforme previa o processo da ADD (a legislação), salienta que o avaliado teve alguma autonomia na gestão da preparação e organização dos planos de aula:

> Embora o processo obrigasse a uma informação ao avaliador, relativamente à observação de aula, penso que isso foi feito. Mais uma vez volto a frisar que foram feitas sugestões ao professor avaliado que foram acatadas e modificadas segundo o que tinha sido acordado. Nada foi imposto. Acho que houve total liberdade de ação, por parte da pessoa que estava a ser avaliada.

A este respeito, E9 refere que os professores avaliados tiveram total autonomia no processo:

> Tiveram autonomia e liberdade. Tiveram apenas que se cingir ao programa, aos conteúdos e gerir o seu tempo. Os professores tiveram toda a liberdade e autonomia no processo quer na pesquisa de materiais, quer na utilização de estratégias. No fundo desenvolveram um trabalho muito autónomo.

Por sua vez, E10 acrescenta que: “a partir do momento em que foram estabelecidos os instrumentos de avaliação, de registo, o professor tinha a plena liberdade em delinear o seu percurso. Não houve constrangimentos, penso eu”. O mesmo entrevistado destaca ainda que

> na primeira aula, tiveram liberdade total. Os avaliados sabiam que tinham de ter um plano de aula, um plano A e um plano B. Alguns não perceberam que o plano B seria a estratégia alternativa, mas tiveram total liberdade...

Quando questionado sobre se este processo promoveu a autonomia do docente, E10 responde sem qualquer hesitação:

> Para que ele trabalhe sozinho. Cada vez mais, o que não é bom. Na escola nós devemos interagir, partilhar experiências, mas cada vez o fazemos menos, eu acho. Quando estabeleço um paralelismo com o passado, reparo que tenho, obrigatoriamente, imensa coisa para cumprir. Antigamente ainda conseguia partilhar, pedir sugestões, agora nem espaço temos para fazer isso.

E11 é clara quanto a esta questão, relatando que a avaliada “teve total autonomia na preparação e organização da aula. A sugestão dos materiais a utilizar na aula, a dinâmica e o percurso da aula foi totalmente dela”.

Os professores avaliadores consideram também que eles próprios tiveram alguma liberdade de decisão e de autonomia quanto ao desenvolvimento deste processo, apesar de terem de respeitar os instrumentos elaborados pela CCAD e aprovados em Conselho Pedagógico: “Tive toda a liberdade, mas tive que me cingir às grelhas de avaliação definidas pelo Conselho Pedagógico, que não davam grande espaço de manobra. Foi um processo bastante rígido…” (E12).

E12 esclarece que a sua escola não lhe deu grande liberdade para gerir o processo, pois o CP e a CCAD tinham definido regras muito claras quanto à regulação da ADD, as quais tinham de ser obrigatoriamente cumpridas:

> … a indicação que tínhamos da escola é que no final da observação de aulas, não podia haver qualquer troca de opiniões. Disseram-me para assistir às aulas e para no fim preencher as grelhas. Era uma regra imposta pela escola.

b) Incremento da autonomia na tomada de decisões

Em relação a esta categoria, os entrevistados (E10, E11) informam que os professores avaliados não necessitaram de ser incentivados ao nível da autonomia, considerando que já eram suficientemente autónomos. No entanto, apesar de atestarem a autonomia dos avaliados, incentivaram-na, deixando o processo decorrer de forma espontânea e natural e dando liberdade ao docente na gestão e organização das aulas observadas.

E7 considera também que

> O professor tem autonomia no trabalho. A metodologia, as estratégias, são levadas a cabo por um grupo de professores, ao nível do departamento. O professor avaliado, necessariamente, já sabe isso. Normalmente ando sempre a ver o que fazem, mas nem preciso de andar. Em relação às aulas observadas, eu fui encontrar o que esperava encontrar.

Adianta ainda que não gostava de interferir:

> …não faço muitas sugestões para não condicionar o trabalho das colegas. Apenas as posso questionar, perguntando-lhes se acham que a estratégia implementada vai resultar. Não tenho tido grandes problemas, as colegas já estão habituadas. Se calhar com as colegas novas terei de conversar mais com elas, esclarecê-las, tirar dúvidas, mas não me compete a mim julgar. Este processo tem de ter algo de construtivo e eu também estou a aprender.

Por sua vez, E9 opina que é muito importante incentivar a autonomia do docente:

> Acho que é importante. A avaliação é “custosa” e tem que se ter um certo grau de imparcialidade, muita imparcialidade. Se sugiro recursos, metodologias e estratégias, sou eu que estou a ser avaliada e na realidade não sou eu que estou a ser avaliada. Se as coisas corressem mal, no momento da reflexão, já não poderia sugerir, exemplificar. Numa aula planificada para ser avaliada, acho que não devo interferir e o professor tem que ter toda a autonomia no processo de preparação da aula que vai ser observada.

Relativamente a esta questão, E12 relata que incentivou a autonomia e liberdade de decisão do professor avaliado, pois pensava "que era isso que era pedido. Eu tive o plano de aula, disseram-me para observar as aulas, fazer os meus registos e mais nada..."

c) Autonomia como promoção no desenvolvimento profissional docente

Nesta categoria, a maior parte dos participantes entrevistados considera que a ADD não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Assim, E10 adianta que ainda não houve tempo para averiguar se, de facto, a ADD contribuiu ou não para o desenvolvimento profissional docente, referindo que

> Ainda não sou capaz de lhe dizer se sim ou não. É cedo e eu não concordo com ela. Acho que não faz progredir, exerce obviamente uma pressão grande e obriga o professor a ser extremamente burocrata e este tem obrigatoriamente de preencher determinados requisitos. Quer para o avaliador, quer para o avaliado, em termos de burocracia, é muito formal. Os efeitos práticos vêem-se na relação com os alunos, na melhoria das aprendizagens, não percebo em que é que a avaliação possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Por seu turno, E11 tem a mesma opinião, argumentando que: "Não! Acho que não! Desculpe a sinceridade, mas acho que foi um fracasso. Este processo não foi exequível, e tentou-se pôr em prática quando ainda não estava completamente formalizado".

No atinente a este item, E12 sublinha que a ADD

> …contribuiu para eu ver onde estava errada. Os meus colegas continuam a fazer a mesma coisa, nunca mais vi nada de diferente. As práticas continuam as mesmas. Para mim foi ótimo e só houve um senão: ter que preencher as grelhas e avaliar. Foi ótimo, vi coisas que eu não fazia e que aprendi com eles…

Destacamos a opinião contrária que manifestam E7, E8 e E9, pois consideram que este processo fez com que, pelo menos, os participantes envolvidos refletissem sobre as suas práticas: “Eu acho que o facto de eles terem estado no processo, os pôs a refletir sobre o que é ser professor, promovendo uma reflexão sobre as suas práticas” (E9).

A este respeito, E8 salienta que

> …provavelmente contribuiu para isso. Houve uma reflexão mais atenta por parte de ambas as partes, mas penso que quem desempenha um trabalho, não precisa de estar a passar por um processo de avaliação, como nós estamos, para avaliar se trabalha bem e se é capaz de mudar.

Por último, o entrevistado E7 declara que este processo contribuiu, sem dúvida, para o desenvolvimento profissional do docente.

d) Auto e heteroavaliação reflexiva como promotora do desenvolvimento da autonomia do professor

Neste caso, os participantes mencionam que a autorreflexão é sempre feita, por norma, na primeira pessoa, mas normalmente não têm por hábito registar, por escrito, as suas reflexões:

> Acho que sim! Relativamente ao portefólio, sou uma pessoa muito desorganizada e penso que a utilização deste instrumento nos ajuda e é importante para o meu desenvolvimento profissional. Também é uma defesa pessoal. Tenho a preocupação que os meus registos (feitos na primeira pessoa) sejam atuais. Tento ir de encontro aos interesses dos meus alunos para colmatar as dificuldades. Isso de registar as reflexões, também acho muito interessante. Essa reflexão, nós fazemo-la sempre, mas nunca a registamos por escrito. Por exemplo, quando estamos a corrigir um teste e se numa questão, percebemos que ninguém percebeu o que se pretendia, aí fazemos uma reflexão, questionamo-nos. Essa reflexão, mentalmente, faz-se sempre. (E7)

Por seu turno, E8 qualifica esta reflexão como “importante”, um vez que “quando nos avaliamos, estamos a questionarmo-nos, com o objetivo de mudarmos o que está mal”.

No respeitante a esta questão, E10 assinala que os verdadeiros efeitos práticos das reflexões se verificam e comprovam nos resultados dos alunos e na relação que se estabelece com eles na sala de aula.

Do mesmo modo, E11 alega que “a autoavaliação é sempre um momento de reflexão importante, não precisa de ser muito personalizada…”.

6.3.2. Resultados do questionário

a) O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo de ADD

Conforme se pode constatar pelos dados apresentados na tabela 24, há uma maior concentração de respostas nas classes concordantes. Assim, podemos afirmar que mais de 60 % dos inquiridos considera que o avaliado teve autonomia e liberdade na tomada de decisões durante o processo da ADD.

Tabela 24 – O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	25	6,3	6,5	6,5
	Raramente	35	8,8	9,1	15,7
	Às Vezes	81	20,5	21,1	36,8
	Muitas Vezes	93	23,5	24,3	61,1
	Sempre	149	37,6	38,9	100,0
	Total	383	96,7	100,0	
Faltam	Sistema	13	3,3		
Total		396	100,0		

b) O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões

Mais uma vez, os dados (tabela 25) apresentados revelam que os inquiridos se situaram mais nas classes concordantes. Existe, portanto, um número significativo de docentes, aproximadamente 60 %, que considera que o avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões.

Tabela 25 – O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões

	.	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	52	13,1	13,7	13,7
	Raramente	28	7,1	7,4	21,1
	Às Vezes	82	20,7	21,6	42,6
	Muitas Vezes	105	26,5	27,6	70,3
	Sempre	113	28,5	29,7	100,0
	Total	380	96,0	100,0	
Faltam	Sistema	16	4,0		
Total		396	100,0		

c) O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional

Observa-se, no caso da tabela 26, que há uma concentração de respostas na secção “Às Vezes”, com 30,7%, o que significa que o avaliador nem sempre promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional. Mais uma vez, há um maior número de concentração de respostas nas classes discordantes, o que expressa bem a opinião dos inquiridos relativamente a esta questão.

Tabela 26 – O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	84	21,2	22,0	22,0
	Raramente	63	15,9	16,5	38,6
	Às vezes	117	29,5	30,7	69,3
	Muitas Vezes	72	18,2	18,9	88,2
	Sempre	45	11,4	11,8	100,0
	Total	381	96,2	100,0	
Faltam	Sistema	15	3,8		
Total		396	100,0		

d) A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino aprendizagem.

Nesta categoria (tabela 27), os respondentes concentraram mais as suas respostas nas classes discordantes, havendo apenas 18% para as classes mais concordantes. Pelos dados obtidos, podemos afirmar que a ADD não contribuiu para o desenvolvimento do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 27 – A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	113	28,5	29,7	29,7
	Raramente	102	25,8	26,8	56,6
	Às Vezes	94	23,7	24,7	81,3
	Muitas Vezes	51	12,9	13,4	94,7
	Sempre	20	5,1	5,3	100,0
	Total	380	96,0	100,0	
Faltam	Sistema	16	4,0		
Total		396	100,0		

e) A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente

Neste item, conforme se pode constatar na tabela 28, a maior parte das

respostas situa-se nas classes discordantes, ou seja quase 50 % dos sujeitos interrogados admitiram que a autonomia não foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente. Há, no entanto, um número significativo de professores que considera que, "Às Vezes" (24,6%), a autonomia foi considerada um critério na ADD.

Tabela 28 – A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	102	25,8	27,6	27,6
	Raramente	70	17,7	18,9	46,5
	Às vezes	91	23,0	24,6	71,1
	Muitas Vezes	64	16,2	17,3	88,4
	Sempre	43	10,9	11,6	100,0
	Total	370	93,4	100,0	
Faltam	Sistema	26	6,6		
Total		396	100,0		

f) O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador

Na tabela 29, observamos que as respostas a esta questão tendem a concentrar-se mais nas opções concordantes. É possível, então, concluir que um número significativo de professores considera que o avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador.

Tabela 29 – O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	54	13,6	14,7	14,7
	Raramente	58	14,6	15,8	30,5
	Às vezes	93	23,5	25,3	55,9
	Muitas Vezes	86	21,7	23,4	79,3
	Sempre	76	19,2	20,7	100,0
	Total	367	92,7	100,0	
Faltam	Sistema	29	7,3		
Total		396	100,0		

6.4. Dimensão da Reflexão

6.4.1. Resultados da entrevista

6.4.1.1. Perceção dos professores avaliados

a) Promoção da reflexão sobre as práticas docentes

De um modo geral, os entrevistados consideram que a ADD não promoveu uma reflexão sobre as práticas docentes, embora a justificação dada é a de que já era uma prática fazê-la no dia a dia e na primeira pessoa de um modo informal e não organizado. Em todo o caso, alegam que estão conscientes de que a reflexão sobre as práticas é extremamente importante em prol da melhoria. Se houve reflexão, verificou-se sobretudo no momento da preparação e organização da aula observada e, posteriormente, na elaboração do dossiê/portefólio. A este propósito, E1 referencia que

> As pessoas que mudam as suas práticas para uma aula assistida, é um erro. Houve pessoas que se preparam para aquela aula. Quando as pessoas se preparam porque vão ter uma aula assistida, alguma coisa está mal. Isso acontece na altura em que estamos em estágio. Sim, faço as minhas reflexões, mas nem sempre as registo ou então registo-as em folhas soltas.

E1 revela que não tem por hábito reunir os registos que faz sobre as suas reflexões, porque

> eu tenho boa memória e não me esqueço do que devia ter feito e não fiz e do que devo melhorar. Se fiz de uma maneira e não resultou, devo fazer de outra. Tenho tudo registado na minha cabeça. Essa reflexão, eu faço-a sempre.

Este entrevistado refere que tem sempre em atenção as reflexões que faz das suas práticas, pois o objetivo é mudar o que não está bem:

> Tenho sempre em atenção as minhas reflexões para tentar corrigir o que correu menos bem. Eu faço isso diariamente, só que não a registo. Se correu mal, penso noutra estratégia e no dia seguinte tento implementá-la. Não faço isso só porque estou a ser avaliada. A minha prática é a mesma, sendo avaliada ou não.

Por seu turno, E2 admite que este processo não a fez refletir sobre as suas práticas docentes:

> Para ser sincera, acho que não. Nem me fez refletir sobre nada em especial. Eu não alterei nada daquilo que fazia. Sempre me comportei da mesma forma. Sempre dei as aulas da mesma forma...

Pelo contrário, o entrevistado E3 confirma que tem por hábito refletir sobre as suas práticas, embora de modo pessoal e sem a regularidade que desejaria.

> Tenho por hábito fazê-lo. Eu acho, se calhar, não com a acuidade de que gostaria. Essa reflexão foi basicamente feita na primeira pessoa e sozinha. Nunca tive a ocasião de o fazer com os responsáveis pela minha avaliação. Isso não era permitido. Também acho que a avaliação deveria ser sempre formativa.

Por sua vez, E4 destaca a importância que a reflexão tem nas práticas docentes, pelo que considera que fazia todo o sentido as escolas organizarem-se e criarem espaços para que os professores possam reunir com o objetivo de refletir em conjunto sobre as suas práticas.

> Eu acho extremamente importante. Também acho que faz, mesmo, falta um espaço de reflexão conjunta. É claro que refleti sobre alguns aspetos, mas isso, penso que faz parte da nossa prática refletirmos sobre a forma como correram as coisas. Penso que é um processo normal tentarmos perceber o que correu bem ou menos bem...

Tal com E2, E5 assume que este processo não promoveu a reflexão sobre as práticas docentes, ou melhor, não acrescentou nada de novo relativamente ao que já era feito:

> Sinceramente acho que não. Normalmente quando alguma coisa corre menos bem, penso na forma como modificar as coisas. Altero a dinâmica da aula, revejo as estratégias. Enfim, faço uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como decorreu a aula e penso no que posso fazer para melhorar as coisas, mas de qualquer forma penso que essa reflexão já acontecia, mesmo antes de este processo chegar.

A entrevistada acrescenta, ainda, que as reflexões sobre as práticas docentes costumam ser feitas nos conselhos de turma e em reunião de grupo, ficando registadas nas atas de departamento:

> Sim, essas reflexões faziam-se nos conselhos de turma, passando também a serem feitas e registadas nas catas das reuniões de departamento. Eu própria também fazia e registava as minhas reflexões em documentos elaborados por mim, fazendo parte dos meus registos.

Neste contexto, E6 reitera que o processo da ADD fez com que refletisse mais sobre as suas práticas docentes, mas admite tê-lo feito na primeira pessoa e sozinha, uma vez que não teve a oportunidade de o fazer com o professor avaliador.

> Sim, permitiu-me refletir um pouco mais e de uma forma mais organizada, registando as minhas reflexões sobre as minhas práticas. Este processo fez-me pensar em algumas coisas. Bom, refleti sozinha, visto não ter tido a oportunidade de o fazer com a minha avaliadora. Foi uma autorreflexão. Após as aulas observadas, registei em documento a minha reflexão sobre a aula assistida, mas a minha avaliadora, mais uma vez referiu não ser necessário fazer esse registo, mas apesar de me ter dito isso, eu fiz questão e entreguei-o à avaliadora.

b) Incremento de estratégias de atuação e remediação após a observação de aulas

Neste aspeto, constatámos que houve professores avaliados que reuniram com o professor avaliador para fazerem uma reflexão conjunta sobre a aula assistida. No entanto, deve salientar-se que nessa reflexão conjunta, não houve propostas de melhoria, tendo o avaliador limitado a sua intervenção a registar o que teria corrido menos bem na aula observada.

Noutros casos, os entrevistados reuniram informalmente com o avaliador, tendo havido lugar a sugestões de melhoria e contributos para uma regulação formativa das práticas.

Identificaram-se, ainda, situações em que cada interveniente fez a sua própria reflexão sobre a aula observada, sem que esta fosse partilhada com o avaliador. Pelo que nos foi relatado, não houve, mais uma vez, espaço para sugestões, no intuito de melhorar a prática do docente.

Dos vários entrevistados, apenas se regista uma situação em que ambos os participantes reuniram para proceder a uma reflexão das práticas. Neste caso, o avaliador propôs novos modelos de atuação, tal como nos confirma E5:

> Sim, depois da aula assistida reuni com o meu avaliador, aí conversávamos sobre os aspetos positivos e os menos positivos. Nos aspetos menos positivos foi sugerindo outras estratégias, que naturalmente aceitei. O professor avaliador tinha uma grelha de observação de aula, com diversos parâmetros, que ia preenchendo. No final conversávamos para saber se eu estava de acordo ou não.

Como já referimos, à exceção de E5, nos momentos destinados à reflexão após a aula observada, os avaliadores não sugeriram novas estratégias de ação, no sentido de melhorar as práticas dos docentes em causa.

> Sim, reunimos no fim da aula, até para saber o que é que tinha de melhorar, fizemos uma reflexão. Essa reflexão foi feita informalmente. Eu fiz a minha

> reflexão, a minha avaliadora fez os seus registos/reflexão e depois trocámos opiniões... (E1)

E2 confirma que reuniu antes da observação das aulas para tomar conhecimento dos itens que iriam ser considerados na sua avaliação e depois das aulas observadas para refletir sobre o que teria corrido menos bem na aula avaliada:

> Sim, reuni antes das aulas assistidas para saber quais os itens que iam ser observados, e depois das aulas assistidas, tínhamos 48 horas para reunir, para refletir sobre o que estaria menos bem. (E2)

Por seu turno, E3 esclarece que não teve qualquer tipo de conversa com o avaliador depois da aula assistida, o que aconteceu porque "não era permitido falarmos depois das aulas assistidas".

Da informação obtida junto de E4, verifica-se que reuniu informalmente com o avaliador, tendo trocado algumas reflexões sobre a forma como decorreu a aula, mas, mais uma vez, não foram sugeridas estratégias de atuação e/ou remediação: "Reunimos informalmente, a colega deu-me o *feedback* da aula, trocámos algumas reflexões, após as aulas observadas…"

De salientar que E6 reuniu com o professor avaliador logo a seguir à aula assistida:

> Sim, reunimos 5 ou 10 minutos. Nesse momento de reflexão a professora avaliadora apenas salientou que tinha ultrapassado 10 minutos do tempo estipulado para a aula. Disse-me que tinha corrido bem. Referiu ainda que mais tarde iríamos reunir para me mostrar uma grelha, onde registaria a minha avaliação.

Como é possível confirmar por estas unidades de registo, os entrevistados não tiveram oportunidade de refletir sobre a forma como decorreu a aula, conhecer os pontos fortes e os pontos fracos, receber estratégias de remediação e/ou atuação, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas docentes e, por sua vez, para os resultados escolares dos alunos. Alguns professores avaliadores limitaram-se a mostrar ao avaliado os registos que

efetuaram durante a aula, tendo proferido um ou outro comentário sobre a mesma. O discurso evidenciado nas entrevistas converge mais no sentido de sublinhar o que estaria menos bem, em vez de, numa atitude dialógica, procurar novas estratégias de atuação e de melhoria da prática docente.

c) Efeitos da reflexão nas conceções e práticas de ensino aprendizagem

De acordo com os dados recolhidos para esta categoria, os entrevistados confirmam que as suas reflexões têm sempre como objetivo melhorar as práticas de ensino, embora salientem que não foi a ADD que lhes fez nascer essa preocupação, dado que era uma prática já implementada pelos sujeitos antes de este processo iniciar:

> Penso que não! Essa reflexão faço-a todos os dias, só que não a registo. Este processo não veio trazer nada de novo. Estamos muito mal se as pessoas só refletirem em relação às aulas que foram observadas. É evidente que a reflexão que faço sobre as minhas práticas têm sempre como objetivo melhorá-las. Eu trabalho para os meus alunos e com os meus alunos, isso para que eles consigam adquirir uma melhor aprendizagem, mais facilitada, mais complexa, conseguirem ter uma visão das coisas diferentes. Não há dúvidas que devemos refletir sobre as práticas (E1).

Segundo E2 as reflexões que fez não implicaram mudanças nas suas práticas de ensino aprendizagem. Facto este também confirmado por E3.

> Este processo de avaliação não me fez nascer essa preocupação. Eu tenho sempre por hábito pensar e refletir sobre o significado que tem aquilo que eu faço ao longo do dia e, neste caso, eu acho que tenho feito esse exercício. Às vezes faço-o de uma forma mais aprofundada, e claro até mais visível, outras vezes tenho muitas dificuldades.

E4 partilha da mesma opinião. Sublinhando que embora o objetivo da reflexão seja a mudança, há vários problemas que condicionam e limitam essa mudança:

> O efeito prático é mesmo tentar mudar. Esforço-me por refletir, mas a maior parte das vezes não tem resultado, porque há coisas que, a mim, como professora me ultrapassam. Um dos problemas está, penso eu, na falta de valorização da escola pela sociedade e pela família. A falta de reconhecimento, também pela parte dos nossos alunos perceberem que é diferente para eles terem mais ou menos conhecimento. São estes fatores que intervêm no meu trabalho. Os nossos alunos têm nitidamente falta de bases. Eu mudo estratégias e os resultados continuam iguais, isto porque os nossos alunos não têm vontade de aprender.

Neste registo, confirma-se que o professor tenta encontrar fatores externos para o facto de as suas reflexões não produzirem os efeitos desejados.

Quanto a esta questão, E5 profere o seguinte comentário:

> A forma como eu concebia as práticas de ensino-aprendizagem, já era bastante positiva. Diversificando estratégias e aplicando práticas diferentes, para turmas também diferentes. O facto de ter tido as aulas observadas por outro professor, só veio constatar práticas de ensino-aprendizagem que eu já utilizava e que de acordo com as turmas que fui tendo ao longo dos anos, fui modificando as minhas práticas. Fui tendo uma maior consciencialização das minhas práticas e fui melhorando-as. Este processo não trouxe grandes mudanças à reflexão sobre as práticas, pois essas reflexões sempre se fizeram e eu só tive de pegar no que já fazia e trazê-lo para a minha avaliação...

Por último, E6 sublinha que os efeitos das reflexões nas práticas de ensino-aprendizagem não foram significativos. Deste modo, afirma que

> Os efeitos dessa reflexão foram poucos. Pouco alterei a minha prática, continuo praticamente a fazer o que fazia antes de este processo ter iniciado. Gostaria muito que a avaliadora tivesse nas práticas que observou salientado os pontos fortes e os pontos fracos, aí poderia alterar, poderia tentar melhorar. Tento alterar aquilo que acho que numa aula, por exemplo correu menos bem...

d) Importância da auto e heteroavaliação na reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional

Todos os docentes envolvidos consideraram a auto e heteroavaliação muito importantes para a melhoria das suas práticas e, por consequência, para o seu desenvolvimento profissional:

> É muito importante, mas obriga-me sobretudo a escrever, a pensar e a começar a fazer registos das coisas que eu não fazia, obriga-me talvez a ser mais organizada! (E1)
> Eu acho que a autoavaliação é muito importante. (E2)

E3 concorda com o facto de que a autoavaliação é muito importante e fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, embora considere que, se for feita na primeira pessoa, será uma avaliação mais empobrecida e os efeitos de melhoria desejados, ao nível da prática docente e das aprendizagens dos alunos, serão pouco visíveis.

> É fundamental! Eu acho que sem a autoavaliação, não vou nunca poder melhorar. Eu posso fazer essa autoavaliação sozinha, no entanto será sempre muito pouco rica, porque é sempre tudo feito na 1ª pessoa e eu não sirvo de espelho a mim própria, por isso eu só posso melhorar se tiver um espelho, e só o outro é que me serve de espelho.

Neste registo, destaca-se a importância que o entrevistado dá à autoavaliação, num trabalho colaborativo e reflexivo, tornando-se, assim, um processo muito mais rico e com efeitos positivos ao nível da prática e, consequentemente, no próprio desenvolvimento profissional do professor.

Para E5, a autoavaliação reveste-se da máxima importância, enfatizando a ideia de que a reflexão só fará sentido se o professor tiver disponibilidade para melhorar. Assim, alega que

> Claro que a autoavaliação é da máxima importância. É a nossa prática, pode não ser a mais adequada e temos de ter disponibilidade para a mudar. Penso que se nos habituarmos a refletir sobre a forma como decorrem as nossas

> aulas, a refletir sobre os resultados e outros fatores, diretamente ligados com as aulas, enfim se refletirmos sobre as nossas práticas, já é bom sinal. É sinal de melhoria. Devemos refletir para melhorar, porque se efetivamente refletirmos e não mudarmos, então mais vale não fazer nada...

E6 admite que a autoavaliação assume um papel de extrema importância nas práticas docentes, afirmando que só refeltindo sobre as nossas práticas é possível melhorar e, a posteriori, melhorar os resultados escolares.

> A autoavaliação é importante para que nós possamos desenvolver um trabalho mais assertivo, para que efetivamente possamos refletir sobre as nossas práticas e que o resultado dessa reflexão se traduza na modificação das nossas práticas e sempre em benefício da aprendizagem dos alunos...

Nesta categoria, destacamos E4 que atribui uma importância relativa à autoavaliação, sublinhando que "é importante, mas em todo o processo é só mais uma".

Neste registo, confirma-se que o entrevistado dá pouca importância à auto e heteroavaliação, melhor dizendo, atribuiu-lhe uma importância relativa, sem grande significado efetivo, não a ligando à melhoria da sua prática como docente. Deste modo, desvaloriza a importância que um processo reflexivo tem na melhoria das práticas educativas e no próprio desenvolvimento profissional do professor.

6.4.1.2. Perceção dos professores avaliadores

a) Promoção da reflexão sobre as práticas docentes

Alguns avaliadores envolvidos neste estudo reconhecem que, após a observação de aulas, foi feita uma reflexão sobre as práticas docentes, a qual contribuiu para a melhoria das práticas.

> Essa reflexão foi sempre feita em conjunto, nomeadamente a elaboração de testes, a planificação das atividades, a análise de resultados, etc… Nesta escola e ao nível de grupo, sempre houve espaço para fazermos essa reflexão.

> Uma reflexão não tem de ser uma coisa muito formal, por vezes marcar uma página de uma matéria que não foi bem percebida e há necessidade de a voltar a dar, é uma reflexão. Este processo promoveu, sem dúvida uma reflexão sobre as práticas. Relativamente ao portefólio, sou uma pessoa muito desorganizada e penso que a utilização deste instrumento nos ajuda e é importante para o meu desenvolvimento profissional. Também penso que é uma defesa pessoal ter as evidências. Tenho a preocupação que os meus registos sejam atuais. Faço várias pesquisas. Tento ir de encontro aos interesses dos meus alunos. Isso de registar as reflexões, também acho muito interessante.

E8 referencia que fez com o avaliado a reflexão sobre as práticas, tendo as suas sugestões sido "acatadas".

E9 procedeu de igual modo com o professor avaliado, tendo feito e registado essa reflexão:

> Eu fiz os meus registos. Não sei se aconteceu com outros professores ou não. Eu considero-me uma pessoa exigente, mas efetivamente as aulas correram muito bem e não havia nada a acrescentar. Claro que os professores já sabiam o que eu ia avaliar. Todos os professores que eu avaliei são profissionalizados, por isso eu questiono até que ponto isto deve ser feito ou não, nestes moldes. Quando uma pessoa vai assistir a uma aula e que não é surpresa, e que a aula é perfeitamente planificada, preparada, os professores dão o seu máximo. A reflexão que eu fiz foi muito positiva. Penso que o intuito desta avaliação é ponderar sobre as práticas, para as melhorar. No que vi, não sei o que iria melhorar...

De destacar, nesta categoria, o entrevistado E10 cuja escola tomou a decisão de não haver reuniões após a aula assistida, a não ser sob solicitação do avaliado. Neste caso, os avaliadores reuniram com os avaliados para lhes dar a conhecer os registos que tinham efetuado na aula observada:

> Nesta escola tomamos uma decisão. Todos os avaliadores decidiram fazer exatamente a mesma coisa. Nem fizemos reuniões a mais, nem a menos. Combinámos observar a aula e após a observação, não trocávamos opiniões sobre a forma como decorreu a aula, a menos que a colega o pedisse, mas

> não houve pedidos nesse sentido. Se tivesse acontecido, sugeria que conversássemos a partir dos registos. Acho que também seria uma atitude prudente. Isso não aconteceu, porque as pessoas também estavam na expetativa. Sabiam que havia os registos e após os registos, combinávamos com o avaliado para tomar conhecimento desses mesmos registos. Havia um prazo legal e aí marcávamos a reunião para fazermos essa reflexão.

Por seu turno, E11 admite que toda e qualquer reflexão que seja feita sobre as práticas contribui sempre para uma melhoria:

> Tudo contribui, mesmo as coisas que correm mal, contribuem para nós refletirmos, para pensarmos sobre o que foi feito e se podemos fazer melhor. De algum modo, toda esta "confusão" que se gerou nas escolas, fez com que as pessoas pensassem um bocadinho nas suas práticas, não sei é se foi da melhor maneira...

Quando questionada sobre a necessidade de existir nas escolas um espaço físico, bem como um espaço no horário dos professores, para reunirem e refletirem sobre as práticas docentes, assim como para partilha de saberes, de experiências e troca de materiais pedagógico didáticos, a entrevistada concordou, alegando, no entanto, que

> Sim, acho que sim! É preciso é ter muita cautela sobre a forma como se introduzem essas novidades, porque as pessoas estão muito avessas a darem ainda mais horas de trabalho para a escola. Nós não nos podemos esquecer que o professor precisa de muitas horas de trabalho individual. Eu sinto que às vezes nos faz falta esse espaço de trabalho individual.

E12, tal como E11, concorda com a existência de um espaço de reflexão no horário dos professores: "Fazia sentido e devia haver esse espaço. Devíamos ter no nosso horário espaço, pelo menos uma vez por mês, para reunirmos e podermos refletir sobre as práticas, sobre as nossas experiências".

Considera que este processo não fez com que os professores avaliados refletissem mais sobre as suas práticas, embora considere que, no seu caso, isso aconteceu. Quanto a este ponto, acrescenta que os próprios avaliados não

tinham muitas hipóteses de reunir: “quando eu podia, os professores avaliados estavam em aula...”

b) Incremento de estratégias de atuação e remediação após a observação de aulas

No que diz respeito a esta categoria, os entrevistados E7 e E8 relatam terem sugerido estratégias de atuação e remediação após a observação de aulas, o que foi bem aceite pelos avaliados.

> Sim! Elas perceberam e acataram a decisão muito bem. Já estou habituada a trabalhar com elas. Nós trabalhamos muito em conjunto, após a aula observada, fazemos uma reflexão. O professor trás para a reunião uma reflexão escrita, traduzida num pequeno relatório, eu também levo a reflexão sobre a aula que observei, registando os pontos fortes e os pontos que carecem de melhoria. Nessa reunião fazem-se essas reflexões. Ao confrontar o relatório da avaliada com o do avaliador, chegamos a um consenso, elaboramos um relatório final que foi assinado pelo professor avaliado e pelo professor avaliador. Foi dada uma cópia a cada um dos elementos. Fazemos sempre uma reflexão sobre as práticas, só que essa reflexão é feita de uma forma informal. Se não há uma reflexão, para depois haver uma ação, não faz sentido. Essa reflexão, nós fazemo-la sempre, mas nunca a registamos por escrito. Por exemplo, quando estamos a corrigir um teste e se numa questão percebemos que ninguém percebeu o que se pretendia, aí fazemos uma reflexão, questionamo-nos. Essa reflexão, mentalmente, sempre se faz. (E7)

> Sim, sim, sem dúvida e foram acatadas as minhas sugestões. Claro e com algum agrado, tanto da minha parte e penso que também da parte do professor que estava a ser avaliado. Penso que da minha parte era uma reflexão até para prevenir outras recorrências de outra situação. Também acho que para a pessoa avaliada foram pertinentes as observações que fiz. (E8)

Quanto ao entrevistado E9, é de mencionar que no espaço previsto para a reflexão após a observação da aula, realçou os pontos fortes, mas também os pontos fracos, embora não tenha sugerido estratégias de atuação e remediação.

> Logo após a observação da aula, não, porque o professor continuou a dar os outros 45 minutos. Durante a aula fiz os meus registos, verificando o que tinha sido observado ou não. Mais tarde, reuni com o professor avaliado, mas foi uma reunião informal, onde foi referido o que tinha corrido bem, mas também o que tinha corrido menos bem…

Por seu turno, E10 evidencia que apesar de terem tomado a decisão de só reunirem caso o avaliado o solicitasse, reuniu com os professores avaliados, tendo procedido, em conjunto, a uma reflexão, questionando-os sobre os registos efetuados. No entanto, admite que fez poucas sugestões, revelando dúvidas sobre qual o verdadeiro papel do avaliador:

> Reuni, claro! Perguntei-lhes porque é que tinham feito aquele registo e não outro, porque é que tinha sido um registo altamente prudente inicialmente, uma vez que tinha sido a primeira observação. Reuni para lhes dizer que se quisessem atingir outros patamares, teriam necessariamente de ter outro tipo de desempenho nas aulas, ou seja teriam que ser muito mais práticos. As nossas grelhas estão muito voltadas para atingir o nível de muito bom e de excelente. As pessoas teriam que desenvolver tarefas muito mais práticas. Nesta escola, tomamos uma decisão, todos os avaliadores decidiram fazer exatamente a mesma coisa, nem fizemos reuniões a mais, nem a menos. Combinámos observar a aula e após a observação, não trocávamos opiniões sobre a forma como decorreu, a menos que os colegas o pedissem….

Neste âmbito, E10 assume assertivamente a ausência de um *feedback* regulador:

> Muito pouco! Até porque o nosso papel não estava muito definido. Será que éramos só avaliadores ou também formadores. Apesar de eu achar que uma avaliadora tem necessariamente de ser formadora…

E11 refere que faz todo o sentido refletir e ponderar sobre as práticas com o propósito de as melhorar. No encontro após a observação das aulas,

reuniu com os professores avaliados, dando o *feedback* da aula, salientando os pontos fortes e os pontos fracos e sugerindo estratégias de remediação:

> …depois da aula dada, sugeri algumas coisas, tendo salientado os pontos fortes e os pontos fracos da aula. No fim da aula, sempre. Se não fizesse isso, penso que estaria a ser muito incorreta. Acima de tudo temos que ser leais uns com os outros. Foi um encontro informal, mas eu tenho tudo registado, até porque se algum dos meus colegas reclamasse a nota, eu tinha que justificar o porquê dessa nota e mostrar os registos da minha avaliação.

Tal como a maioria dos participantes neste estudo, E12 reuniu com os professores avaliados, sugerindo estratégias de remediação e atuação para a melhoria das práticas docentes, acrescentando que num processo de avaliação de desempenho, faz todo o sentido que os pares reúnam para refletir sobre as práticas.

> Reuni com cada um deles, no final de cada aula. Mostrei-lhes a minha avaliação e perguntei-lhes se estavam de acordo com essa avaliação ou não. Só assim é que eu posso admitir um processo destes. No caso da aula da colega que tinha corrido menos bem, tive o cuidado de lhe dar alguns conselhos. No caso do outro colega, a aula não teve interesse nenhum, isto porque foi uma aula em que foi visualizado um filme. Penso que não resultou. Uma pessoa que escolhe como estratégia a visualização de um filme, para a aula observada, aí o avaliador não consegue ver quase nada. Eu queria ver os alunos em ação, isto porque a aula é para os alunos. A aula é deles, não é nossa. Nós somos apenas o líder dessa aula...

c) Efeitos da reflexão nas conceções e práticas de ensino aprendizagem

Todos os participantes envolvidos, à exceção de E7 e E8, consideram que as reflexões que os professores fazem não têm efeitos práticos, ou seja, os professores continuam a ter as mesmas práticas, utilizando as mesmas metodologias, as mesmas estratégias e os mesmos recursos.

É certo que os avaliadores entrevistados consideram que as reflexões produzem sempre efeitos ao nível das práticas de ensino-aprendizagem, mas nem sempre é algo que passa da teoria para a ação:

> Neste momento acho que estou mais preocupada em diversificar não só estratégias, como também os recursos. Penso que nas aulas o professor deve diversificar o mais possível os recursos. Penso que tem de ser um misto destes mesmos recursos. Numa aula de 90 minutos temos de mudar com alguma frequência as estratégias que estamos a utilizar. É verdade que nem sempre escrevo o que penso, mas cada vez reflito mais. Mas continuo a ser preguiçosa para registar as minhas reflexões, mas faço-as.

Com efeito, segundo a mesma entrevistada, os professores procedem efetivamente a uma reflexão sobre as práticas, mas não as organizam e não as registam.

> Eu acho que fazem como eu, podem refletir sobre as suas práticas, mas não registam essas reflexões. Eu acho que a elaboração do portefólio é mais uma salvaguarda para o professor e é uma alteração na forma do professor trabalhar, uma vez que tem de organizar as evidências e fazer vários registos. Não tenho dúvidas que o facto de fazermos as nossas reflexões tem como objetivo evoluirmos.

Por sua vez, E8 argumenta que o facto dos professores refletirem em conjunto enriquece a reflexão que é feita sobre as práticas, contribuindo, desta forma, para a melhoria das mesmas: “Se refletirem conjuntamente e se reconhecerem que as sugestões propostas são boas, já é uma modificação positiva na prática de cada um”.

Ao contrário das opiniões já registadas, E9 não acredita que as reflexões que os professores fazem sobre as práticas tenham efetivamente contribuído para uma melhoria e modificação das mesmas, referindo ainda que se houve alguma mudança, não teve oportunidade de a constatar.

> Sinceramente isso ultrapassa-me, não consegui ver, não houve tempo. Para falar muito sinceramente, eu acho que não mudou nada. Como já disse as

> pessoas estão muito revoltadas com este tipo de avaliação. As pessoas que quiseram ser avaliadas foram essencialmente professores contratados, porque não sabem muito bem como será o próximo ano. Face a esta incerteza, os professores optaram por entrarem no processo. Em relação ao outro colega que não era contratado e que decidiu ser avaliado, eu já conhecia as suas práticas, são as minhas práticas. Acho que depois deste processo não mudou nada, o que houve foi uma planificação e uma grelha para avaliar as práticas desse professor, quanto ao resto não mudou nada. Também sei que para as aulas observadas foram utilizados vários recursos, como o uso das novas tecnologias. Eu vi quase de tudo. Também sei que o professor não faz isso em todas as aulas, porque o professor tem muitas turmas, por isso torna-se impossível fazer isto em todas as aulas.

Quanto a esta questão, E10 também tem dúvidas, registando que os efeitos das reflexões nas práticas de ensino e aprendizagem foram muito fracos, até porque o processo da ADD foi muito artificial e nada formativo:

> Só houve duas aulas observadas, uma nem chegou a 90 minutos. Na outra aula, estivemos mais tempo, porque de facto havia a necessidade de observarmos itens que ainda não tinham sido observados para os nossos registos. Observar duas aulas é muito artificial. Este processo é muito pouco formativo. Quem é que me garante que o professor tem sempre esta atitude nas suas aulas? Depois das aulas observadas, continua tudo igual, nem sequer sei se teve efeitos práticos. Há professores que são excelentes professores, mas são péssimos na interação com os alunos.

Para E11, a reflexão que os professores fazem é sempre um momento importante, mas de acordo com a mesma, isso não significa que produza efeitos nas práticas docentes. Deste modo, evidencia que

> Eu acho que a autoavaliação é sempre um momento de reflexão importante, não precisa de ser muito personalizado, não precisa de ter muitas regras. Agora se a autoavaliação/reflexão tem efeitos na avaliação de desempenho, duvido! As pessoas têm tendência a passar uma imagem muito otimista de si mesmos.

Assim sendo, garante que a reflexão que os professores fazem não reflete efetivamente as suas práticas: “Para se fazer uma autoavaliação honesta, com implicações reais, tem de haver uma reflexão efetiva e um trabalho mais continuado…”

Por seu turno, o entrevistado E12 salienta que não houve efeitos das reflexões sobre as práticas por uma razão muito simples:

> Não houve reflexão, por isso não houve mudança das práticas. Só observei duas aulas, a partir daí não sei o que é que eles fizeram. Os professores sabiam que aquela aula ia ser avaliada, por isso só podia correr bem. Bem, não a podiam encenar, porque isso percebia-se...

d) Importância da auto e heteroavaliação na reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional docente

Os participantes deste estudo afirmam que a autoavaliação é extremamente importante e produz efeitos ao nível das práticas de ensino e aprendizagem, contribuindo, de algum modo, para o desenvolvimento profissional do docente.

> Para a pessoa que está a ser avaliada, é quase que uma autorreflexão do seu percurso como docente. Quando estamos a autoavaliarmo-nos estamos a questionarmo-nos sobre se o que fizemos foi bem feito e se realmente podemos fazer melhor. Para os professores avaliadores, o processo de avaliação, obriga-os também a tomar consciência do seu trabalho (E8).

Por seu turno, E9 alega que “as pessoas devem refletir sobre o que foi feito, caso contrário, não faz sentido avaliar...”

O entrevistado E11 manifesta a mesma opinião que os restantes participantes: “Eu acho que a autoavaliação é sempre um momento de reflexão importante, não precisa de ser muito personalizado, não precisa de ter muitas regras”

De referir que E12 tem uma opinião bem diferente da dos outros entrevistados. Confirma que, efetivamente, os professores não fazem uma

autoavaliação das suas práticas, embora reconheça a sua importância na mudança das práticas de ensino-aprendizagem.

> Eu acho efetivamente que deveria existir a autoavaliação. Ela tem que ser muito bem-feita e tem que ter efeitos práticos e tem que haver mudanças das práticas de ensino-aprendizagem. Temos que ser menos burocráticos e ter mais tempo para os nossos alunos.

6.4.2. Resultados do questionário

a) O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes

Como podemos confirmar pelos dados apresentados (tabela 30), os inquiridos dirigem mais as suas respostas para as secções "Nunca" e "Raramente", perfazendo uma percentagem de quase 40 %, o que é bastante significativo. Pode-se, então, considerar que a ADD não promoveu, para um grupo significativo de inquiridos, uma reflexão consolidada sobre as práticas docentes. Por outro lado, não se pode ignorar aqueles que concentraram a sua resposta na secção "Às Vezes", com um valor de 29,4%, admitindo, assim, que o processo da ADD promoveu, por vezes, a reflexão.

Tabela 30 – O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	69	17,4	18,3	18,3
	Raramente	75	18,9	19,9	38,2
	Às Vezes	111	28,0	29,4	67,6
	Muitas Vezes	83	21,0	22,0	89,7
	Sempre	39	9,8	10,3	100,0
	Total	377	95,2	100,0	
Faltam	Sistema	19	4,8		
	Total	396	100,0		

b) O processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados

Neste item (tabela 31), a maior concentração de respostas encontra-se nas secções concordantes, com um valor próximo de 40%, sendo que a classe "Às Vezes", assume uma importância significativa, com um valor de 34,2%. Infere-se que, para um grupo significativo de inquiridos, o processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados.

Tabela 31 – O processo da ADD promoveu a autorreflexão dos avaliados

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	41	10,4	10,9	10,9
	Raramente	60	15,2	15,9	26,8
	Às Vezes	129	32,6	34,2	61,0
	Muitas Vezes	97	24,5	25,7	86,7
	Sempre	50	12,6	13,3	100,0
	Total	377	95,2	100,0	
Faltam	Sistema	19	4,8		
Total		396	100,0		

c) O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo de ADD

Mais uma vez, constata-se uma concentração de respostas nas opções discordantes, conforme se pode observar pelos dados apresentados (tabela 32). Deste modo, conclui-se que, na opinião dos inquiridos, o avaliador não foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo da ADD.

Tabela 32 – O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	112	28,3	29,8	29,8
	Raramente	68	17,2	18,1	47,9
	Às Vezes	112	28,3	29,8	77,7
	Muitas Vezes	55	13,9	14,6	92,3
	Sempre	29	7,3	7,7	100,0
	Total	376	94,9	100,0	
Faltam	Sistema	20	5,1		
Total		396	100,0		

d) Durante o processo de ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as suas práticas

As respostas dos inquiridos a esta questão (tabela 33) concentram-se mais nas classes discordantes, com um valor de 49,4%, confirmando, deste modo, que não foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as suas práticas. De sublinhar a classe "Às Vezes", com 28,5% de respostas, querendo isto dizer que os avaliados, efetivamente, nem sempre foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão.

Tabela 33 – Durante o processo da ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as práticas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	66	16,7	17,6	17,6
	Raramente	82	20,7	21,8	39,4
	Às Vezes	107	27,0	28,5	67,8
	Muitas Vezes	75	18,9	19,9	87,8
	Sempre	46	11,6	12,2	100,0
	Total	376	94,9	100,0	
Faltam	Sistema	20	5,1		
Total		396	100,0		

e) A autoavaliação, como instrumento fundamental de reflexão, foi parte integrante do processo da ADD

Neste caso, o número de respostas dadas às classes concordantes e às classes discordantes têm um valor muito idêntico: 39,4% dos inquiridos afirmam que a autoavaliação foi parte integrante do processo da ADD e 37,5% referem que essa situação não se verificou. Existe um grupo significativo de participantes, no estudo, que afirma que a autoavaliação nem sempre fez parte do processo da ADD.

Tabela 34 – A autoavaliação, como instrumento fundamental da reflexão, foi parte integrante do processo da ADD

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	77	19,4	20,5	20,5
	Raramente	71	17,9	18,9	39,4
	Às Vezes	87	22,0	23,1	62,5
	Muitas Vezes	92	23,2	24,5	87,0
	Sempre	49	12,4	13,0	100,0
	Total	376	94,9	100,0	
Faltam	Sistema	20	5,1		
Total		396	100,0		

f) O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão

Pelos dados constantes na tabela 35, observa-se que a maior parte das respostas dos inquiridos se concentra nas secções concordantes, perfazendo um total de quase 60 %. Desta forma, mais de metade dos inquiridos considera que o avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo, permitindo, assim, a sua reflexão.

Tabela 35 – O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Nunca	63	15,9	16,8	16,8
	Raramente	49	12,4	13,1	29,9
	Às Vezes	77	19,4	20,5	50,4
	Muitas Vezes	89	22,5	23,7	74,1
	Sempre	97	24,5	25,9	100,0
	Total	375	94,7	100,0	
Faltam	Sistema	21	5,3		
Total		396	100,0		

6.5. Discussão dos resultados

À semelhança de outros estudos realizados no âmbito da ADD (Aguiar, 2011; Araújo, 2011; Borges, 2009; Cardoso, 2012; Carneiro, 2011; Filipe, 2011; Messias, 2008; Neves, 2010; Ramalho, 2012; Ribeiro, 2011; Tarrinha, 2010), os resultados obtidos na nossa investigação expressam uma realidade complexa, conflituante e ricamente matizada de sentidos e significados. Ora, é precisamente esta realidade, repleta de múltiplos sentidos, interrogações e representações, que acreditamos ser possível desvendar, compreender e dilucidar, percebendo holisticamente as lógicas supervisivas de um processo de avaliação de desempenho docente.

Embora conscientes das limitações e dificuldades que um exercício desta natureza impõe, não nos parece coerente sugerir generalizações, pois corremos o risco, à partida, de se apresentarem como simplistas e supérfluas (Machado, 2007). É precisamente na encruzilhada da interpretação dos dados, segundo o paradigma qualitativo e quantitativo, que arriscamos a análise e discussão da informação recolhida junto dos participantes deste estudo. A combinação dos vários paradigmas permitir-nos-á, assim, mergulhar no mundo complexo, multifacetado e plural que é o da avaliação.

Prima facie, julgamos oportuno referenciar que o discurso dos participantes deste estudo imprimiu aos dados a realidade vivida por milhares de professores portugueses, os quais se confrontaram com políticas e medidas educativas radicais, impostas, pouco negociadas, que vieram perturbar o "ambiente" que se vivia nas escolas. Estes dados traduzem, igualmente, o desânimo, o esmorecimento, o desalento e o desconforto perante a escola e a profissão docente. O comportamento e a atitude que os professores adotaram neste processo revestem-se de falta de confiança, de estímulo e de motivação para o desenvolvimento de práticas educativas favoráveis à aprendizagem e ao enriquecimento pessoal.

Por outras palavras, parece-nos que as medidas impostas pela tutela em nada ajudaram a adoção de uma postura colegial, colaborativa e reflexiva que beneficiasse e enriquecesse pessoal e profissionalmente o docente; pelo contrário, as práticas que se viveram nas escolas favoreceram o individualismo, a competição, acabando por minar as relações interpessoais. O ambiente

perturbador e constrangedor, acompanhado de medidas políticas segregadoras e redutoras que em nada beneficiavam os professores e as escolas portuguesas, obrigaram as entidades sindicais a tomarem, também, medidas drásticas, traduzindo-se em várias manifestações e greves, através das quais os professores manifestaram o seu descontentamento, lutando pela dignificação da profissão docente e por uma escola equitativa, de qualidade e de sucesso.

Pelo exposto, compreendemos que o processo da ADD não foi consensual, tendo trazido muito descontentamento e desconforto à escola e aos professores. Ora, como nos lembram vários autores (Ávalos, 2007; Alves, 2003; Alves & Machado, 2012; Day, 2001, Flores, 2009; Gómez, 2007; Murillo, 2007) qualquer processo de avaliação deverá ser consensual, transparente, equitativo, credível e, acima de tudo, participado e participativo, de modo a que o professor se sinta envolvido e implicado nas decisões. Além disso, os fatores como o tempo, a maturação e a consolidação deverão ser considerados na implementação de qualquer sistema de avaliação.

É evidente que é preciso ter a perceção de que as medidas impostas pelo Governo advieram, por um lado, da crise económica e social que se vive atualmente em todo o mundo e, por outro lado, da tentativa de dar resposta às imposições de uma sociedade mais global e cada vez mais atenta e exigente, da qual tem resultado a necessidade de responder às metas impostas para todos os países da OCDE no atinente às aprendizagens e aos resultados escolares.

Neste estudo, julgamos que ficou claro que as dimensões recolhidas na literatura e inerentes a qualquer processo supervisivo de qualidade não estão consubstanciadas nas atividades do quotidiano dos professores. Não obstante e embora esteja expresso no discurso dos participantes, a verdade é que as práticas não traduzem os sentimentos e desejos manifestados no que concerne às atitudes colegiais, colaborativas, reflexivas, reguladoras e autónomas promotoras de um bom e efetivo desenvolvimento pessoal e profissional e de um sistema de avaliação de qualidade.

Vejamos, então, de forma mais sistemática, as questões que nortearam este estudo, a saber:

- ✓ De que forma foi implementado/regulado o processo de ADD?
- ✓ Que dimensões, ao nível da supervisão, estiveram presentes no processo da ADD?
- ✓ Que processos colaborativos foram implementados?
- ✓ Que relações foram estabelecidas entre o professor avaliador e o professor avaliado?
- ✓ Que clima proporcionou este modelo de avaliação, ao nível das relações entre pares?
- ✓ A ADD promoveu a autoavaliação dos docentes?
- ✓ A atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica?
- ✓ A atividade reflexiva do professor teve implicações no processo de ensino-aprendizagem?
- ✓ A ADD promoveu a autonomia dos docentes?

No que diz respeito à forma como o processo foi regulado, os dados demonstram que os professores não uniformizaram práticas continuadas de regulação do processo de avaliação de desempenho, tendo a sua maioria adotado comportamentos irregulares. O discurso dos professores aponta para um cumprimento mínimo obrigatório definido pelas escolas relativamente à organização e regulação do processo de avaliação. A ADD assumiu, essencialmente, um carácter de índole burocrático e instrumental. No que respeita aos instrumentos de registo (IR), refira-se que, embora trabalhados ao nível de escola e adaptados ao contexto de cada realidade, foram caracterizados pelos participantes como complexos e subjetivos: revelaram pouca flexibilidade, tendo sido difíceis de adaptar à realidade concreta de cada participante. O desânimo dos sujeitos envolvidos foi evidente no atinente a este ponto.

A este propósito, Silva conclui no seu estudo que

> os instrumentos de registo devem ser simples, claros e objetivos. Uma vez que a sua função é recolher, registar e selecionar a informação necessária ao processo da ADD, então, esses mesmos IR deverão promover a capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional; contribuir para a melhoria da

> prática pedagógica do docente; permitir a inventariação das suas necessidades de formação; promover o trabalho de cooperação entre os professores, visando a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa. (2012, p.131)

Do mesmo modo, no que toca à operacionalização da ADD, Garcia (2011) aduz que o facto de não se considerarem fatores como os resultados dos alunos, o abandono escolar, a variabilidade organizacional das escolas e a diversidade dos públicos escolares não permitiu diferenciar os contextos socioeducativos, o que fez com que este processo se tornasse injusto.

Quanto ao envolvimento dos participantes no processo da ADD, os resultados apontam para uma participação fraca ou mesmo para uma ausência total de participação, sendo que a ação dos vários intervenientes se limitou ao imposto normativamente.

Ora, como referem alguns autores (Ávalos, 2007, Alves & Machado, 2010, Day, 2004, Flores, 2009, Murillo, 2007, Paquay, 2004), é fundamental que os professores se envolvam no seu processo de avaliação, desde a sua conceção, passando pela sua realização, até à análise dos resultados. Qualquer sistema de avaliação do desempenho docente implementado terá de ser consensual, claro, transparente e tecnicamente rigoroso. Não pode haver dúvidas, pois, caso contrário, poderão surgir dificuldades na sua operacionalização e não produzir os efeitos desejáveis. É evidente que todo o processo de avaliação terá de ser pensado com os professores e para os professores, principais participantes de uma escola em mudança.

Os dados induzem que não foram encontrados meios e formas adequadas para operacionalizar e regular a avaliação no interior das escolas (Alves & Machado, 2008), tendo dado origem a um processo conflituoso, inadequado, débil e frágil.

No respeitante à conceptualização da avaliação, os dados apontam para um ténue conhecimento, quer das regras e normas, quer dos normativos que sustentavam o processo da ADD. A maior parte dos professores limitou-se à informação dada em reunião de grupo/departamento ou disponibilizada pela CCAD.

Por seu turno, segundo os participantes, a formação facultada quer pelas escolas, quer pelo Ministério da Educação, não teve um papel consistente e substancial na regulação da ADD, chegando mesmo a considera-la inútil, fraca, limitada e inoportuna. Acresce que muitos professores não tiveram direito à formação e, os que tiveram, consideraram que foi ministrada quando o processo já se encontrava a decorrer. Por isso, muitas dúvidas ficaram por esclarecer, tendo o processo da ADD decorrido, em larga medida, ao "sabor" dos juízos valores dos pares avaliadores. Sendo a avaliação "um ato de 'leitura' de uma realidade observável" (Hadji, 1994, p.31), traduzida num ato de juízo de valor que incide sobre uma situação, objeto ou indivíduo, julgamos fundamental que o avaliador tenha conhecimentos específicos nesta área para desempenhar eficazmente o seu papel.

Segundo os participantes no estudo, a formação surgiu desarticulada do processo em si, não cumprindo com os seus objetivos. Deste modo, como elemento essencial para a aquisição de conhecimentos e competências, a formação deve ser integrada em qualquer sistema de avaliação e não surgir isolada de outras dimensões do trabalho docente. A formação deve, pois, ser parte integrante do conjunto de fatores que estão na base do desenvolvimento profissional, num quadro de políticas e estratégias articuladas a longo prazo.

Em suma, podemos concluir que, relativamente à questão da regulação e operacionalização do processo da ADD,

> não se desenvolveram práticas consistentes, sistemáticas e intencionalizadas de regulação, tendo os professores um grau reduzido de envolvimento no próprio dispositivo de avaliação. Por outro lado, consideram também que não houve uma interação substantiva e reguladora entre professores avaliadores e professores avaliados, sendo os encontros realizados (pré ou pós-observação de aula) apenas para verificar e consumar a formalização do processo, nomeadamente a entrega de documentos, registos e dar a conhecer os instrumentos utilizados na ADD. (Marcos & Machado, 20012, p.20)

No respeitante às várias dimensões presentes na ADD, poder-se-á objetivar que as narrativas dos participantes imprimem lógicas distintas das de um processo supervisivo.

As tendências supervisivas atuais, no âmbito de uma conceção democrática e emancipatória, potenciam processos que assentam em práticas de colegialidade, de colaboração e de reflexão, pois a conjugação de todas estas dimensões favorece não só as relações entre pares, como também contribui para uma aprendizagem mais eficaz e equitativa, permitindo o aperfeiçoamento das práticas educativas, a autonomia do docente e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora, de acordo com os dados empíricos obtidos nesta investigação, o processo de avaliação de desempenho assentou em lógicas estanques, tendo os professores avaliados e os professores avaliadores revelado que desenvolveram ações com um cunho eminentemente individualista, induzindo mecanismos que inibiram a autosupervisão, a autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento.

Os dados permitem inferir, ainda, que os pares avaliadores não sustentaram um processo baseado em práticas supervisivas; pelo contrário, potenciaram comportamentos que impediram a transformação dos sujeitos e das suas práticas. Quanto a este ponto, Garcia (2011) argumenta que a ADD prosseguiu, essencialmente, objetivos de classificação e de seleção. Com efeito, o processo da ADD apresentou, sobretudo, um pendor sumativo, pois a ausência da vertente formativa da avaliação na ADD tornou o processo pouco credível e falacioso, assumindo mais um carácter classificativo do que regulador.

Tal como nos lembra Flores (2009), se a função formativa for subalternizada em prol de uma função meramente classificativa, a ADD estará sujeita a ser vista como um processo hierárquico, autoritário, classificativo e inspetivo, contaminando negativamente a rede de relações pessoais e profissionais entre avaliados e avaliadores.

Ora, no atual modelo da ADD, o exercício da supervisão ficou comprometido, uma vez que, segundo as perceções dos participantes, assumiu um carácter classificativo e não formativo, pelo que não houve lugar a sugestões, a críticas, a um *feedback* sustentado ou a uma informação consistente e relevante para os avaliados. No entanto, como sustenta toda a literatura consultada, a ADD só faz sentido se cumprir uma função formativa,

própria dos processos supervisivos, cuja primeira função é o desenvolvimento profissional dos professores.

À partida, uma vez que os avaliadores são internos, têm um estatuto paritário, participam e conhecem o contexto onde decorre a avaliação, este modelo deveria ser o garante da implementação de mecanismos consensuais que permitissem o desenvolvimento de lógicas mais reguladoras, participativas e supervisivas com o intuito da melhoria da ação docente. Acontece, porém, que os professores pautaram a sua ação por lógicas pouco favoráveis à supervisão, à colaboração e à regulação, o que, paradoxalmente, pode ser imputado ao facto dos avaliadores serem pares.

Por outro lado, o facto dos referentes da avaliação serem particularizados e decorrerem de processos negociais internos deveria, também, favorecer uma lógica mais consensual e despertar atitudes e comportamentos mais reguladores da atividade supervisiva. No entanto, o que os dados evidenciam é que o comportamento dos professores não se orientou por lógicas e dinâmicas supervisivas que favorecessem atitudes mais reguladoras, colaborativas, reflexivas e autónomas.

Relativamente à dimensão da colaboração, os dados obtidos demonstram que a ADD não implicou mudanças significativas no trabalho entre os professores; pelo contrário, gerou uma cultura de individualismo e de competição entre os pares, o que, a nosso ver, poderá ter transformado o individualismo competitivo num individualismo corrosivo, provocando o esgotamento dos professores e destruindo, pouco a pouco, o sentido de comunidade e de colegialidade (Hargreaves cit. por Flores & Ferreira, 2012). Assim, o ambiente constrangedor e inibidor em que se desenvolveu a ADD não propiciou o desenvolvimento de práticas colaborativas; ao invés, as atitudes e comportamentos colaborativos existentes nas escolas foram esmorecendo e enfraquecendo devido ao cenário imposto pelo processo da ADD.

A literatura demonstra que a prática colaborativa é fundamental em qualquer processo formativo. Com efeito, a partilha de saberes, materiais pedagógicos, assente numa lógica de dialogicidade, permite o crescimento e a transformação da profissionalidade docente. Na relação e na interação com os pares, o professor consubstancia um processo de construção da sua profissionalidade através de ações que, inevitavelmente, se refletem nas

práticas de ensino e, ao mesmo tempo, induzem o desenvolvimento pessoal e profissional (Marcos & Machado, 2012). Daí, segundo Ribeiro (2011), a importância do trabalho colaborativo entre os pares na construção de aprendizagens mais eficazes

O trabalho desenvolvido pelos pares no processo da ADD, como indicam os dados apresentados neste estudo, assentou, de um modo geral, numa lógica de verificação da instrumentalização do processo (como, por exemplo, a confirmação do plano de aula, do agenciamento da observação da própria aula, da consolidação da informação normativa), ao invés de se sustentar numa base de partilha, de apoio, de orientação e de regulação. Deste modo, o trabalho individual não foi partilhado em grupo, nem tão pouco valorizado pelos pares.

Em suma, os dados são reveladores de que a ADD não implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores. O trabalho "colaborativo ou cooperativo" presente neste processo cingiu-se, apenas, como já mencionámos, ao cumprimento administrativo a que este obrigava, de acordo com o quadro legislativo português e com as regras e normas impostas por cada escola. O processo da ADD não promoveu, portanto, práticas que fomentassem a colegialidade necessária ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Deste modo, nota-se uma clara ausência de colaboração entre avaliador e avaliado quanto ao envolvimento nas atividades pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito à partilha de materiais, experiências e outros suportes de apoio à atividade docente (Marcos & Machado, 2012).

No tocante às relações interpares e ao clima que a ADD proporcionou nas escolas, o discurso dos participantes indica que a dinâmica imprimida tornou o processo pouco credível, conflituoso e gerador de tensões e mal-estar entre a classe docente, favorecendo comportamentos artificiais, complexos e defensivos que dificultaram a comunicação e a dialogicidade natural em qualquer processo supervisivo.

No que respeita aos avaliadores, os participantes neste estudo não reconheceram aos pares a idoneidade, a legitimidade, a autoridade e as competências "técnicas" necessárias para o exercício das funções de avaliador, o que originou sentimentos e atitudes de desconfiança e de desânimo. Por

outro lado, a forma como decorreu o processo de seleção dos professores avaliadores, mais a ausência da formação, propiciou comportamentos e juízos de valor muito negativos.

Por seu turno, segundo as narrativas constantes neste estudo, os avaliadores não se sentiram confortáveis nas funções que exerceram: por um lado, pelo facto de, na sua maioria, não possuírem formação na área da supervisão e da avaliação; por outro, porque foram obrigados a aceitar um papel indeclinável, com carácter obrigatório, sem qualquer possibilidade de recusa.

Das palavras dos participantes depreende-se, por outro lado, uma posição mais favorável a uma avaliação de carácter externo. Contudo, julgamos que esta posição tem mais a ver com a ausência de uma cultura de avaliação no seio das escolas do que, propriamente, com questões de natureza técnica.

Neste aspeto, nota-se que a avaliação interpares apresenta uma dificuldade de transcender as lógicas e interesses individuais e assentar numa mudança coletiva, através da qual possa promover o questionamento e favorecer as práticas colegiais. Deste modo, consideramos que a avaliação interpares deve contribuir para a melhoria da atividade docente, estabelecendo mais competências técnicas e um conhecimento profissional mais audaz que corresponda aos desafios que a escola e a sociedade colocam, hoje, ao professor.

Num contexto de avaliação por pares, é fundamental assentar a ação em princípios éticos, fomentando o incremento da confiança mútua que favoreça as relações entre avaliador e avaliado e que, numa lógica de dialogicidade permanente e contínua, promova a negociação e contribua satisfatoriamente para o DP do professor.

Os participantes neste estudo reconhecem, inequivocamente, a importância da auto e da heteroavaliação sobre as práticas docentes, quer numa lógica de melhoria do desempenho, quer numa lógica mais abrangente de desenvolvimento profissional, sendo que alguns admitem que, independentemente da ADD, a reflexão sobre a ação já fazia ou faz parte das suas preocupações e práticas profissionais.

É verdade que, neste caso, se trata de uma reflexão individualizada, feita de forma "*ad hoc*", no dia a dia, de modo espontâneo, sem carácter regular sistemático e, muitas vezes, condicionados pelas "culturas de trabalho" das suas vidas profissionais. Mas o que importa ressalvar é o facto dos participantes sublinharem a ideia de que não há uma relação de causalidade entre ADD e as suas práticas reflexivas. Não obstante, os participantes deste estudo assinalam que o facto de estarem envolvidos num processo de ADD os obrigou a refletir, de uma forma mais sistematizada e organizada, sobre as ações tomadas.

Com efeito, se um dos principais objetivos da ADD é a produção de sentidos, então deverá radicar em atitudes autocríticas, autorreflexivas e autoavaliativas como meio de legitimar o processo e com efeitos nas práticas, nas aprendizagens e no crescimento pessoal e profissional do indivíduo. A autoavaliação constitui-se, pois, como um momento privilegiado para refletir, numa perspetiva de reflexão/ação, tendo como objetivo a melhoria de estratégias de ensino capazes de dar resposta a todos os alunos em prol do sucesso educativo (Marcos & Machado, 2011, p.398).

A autoavaliação, considerada uma estratégia do DP, assume uma natureza específica pelo facto de "constituir uma demonstração da responsabilidade ativa dos docentes em relação a si próprios, bem como em relação aos seus alunos e respetivas organizações, enquanto comunidades de prática (Day, 2010, p.153). Ou, ainda, como referem Alves e Machado (2010),

> a autoavaliação é uma modalidade relevante não só para o desenvolvimento pessoal, como também da própria instituição, pois poderá constituir-se num processo de profissionalização do corpo docente e contribuir para a instituição de uma cultura de avaliação nas escolas, nomeadamente num tempo em que os discursos políticos privilegiam a descentralização, a autonomia e a certificação de qualidade. (2010, p.106)

Por isso, a autoavaliação não pode ser negligenciada: primeiro, porque constitui um modo de avaliação que os próprios docentes fazem do seu pensamento, da planificação e das suas práticas, bem como do contexto em que estas ocorrem; e, segundo, porque é a forma de avaliação que melhor

corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, na medida em que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo (Alves & Machado, 2010, p.152).

Quanto à reflexão, segundo os dados obtidos neste estudo, é possível afirmar que o processo de ADD não induziu o desenvolvimento de competências reflexivas, nem teve implicações no processo de ensino e aprendizagem; pelo contrário, em alguns casos, há dados empíricos que mostram, até, que a própria ADD pode ter funcionado como um obstáculo à reflexão partilhada, sistemática e com implicação direta na ação dos professores.

No processo de ADD, os participantes referem a existência de momentos de encontro ("reuniões"), com carácter mais ou menos informal, antes e depois das aulas observadas, mas, de um ponto de vista substancial, não se desenvolveram processos reflexivos e dialógicos com densidade e relevância para os avaliados. Constata-se que, de um modo geral, houve "reuniões" para cumprir exigências formais de natureza obrigatória e com um intuito meramente informativo e monológico. Os elementos empíricos recolhidos sustentam a ideia segundo a qual os avaliadores não incrementaram estratégias de atuação e de remediação após a observação de aulas.

Neste caso, estamos perante resultados empíricos que vão ao encontro das preocupações manifestadas por Zeichner (1993) a propósito da "ilusão da reflexão", sobretudo no que se refere aos seguintes aspetos:

- o desenvolvimento de uma avaliação segundo modelos externos, alegadamente baseados na investigação, que tendem a negligenciar as teorias e os saberes implantados nas práticas dos professores, o que aproxima a ADD mais de uma racionalidade técnica do que de um verdadeiro modelo de "professor reflexivo";

- a tendência para centrar exclusivamente – quando existe – a reflexão em torno da prática individual, ignorando as "condições sociais do ensino" que influenciam o trabalho do professor na sala de aula;

- e, finalmente, "a insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho" (1993, p. 25), impedindo que a reflexão seja uma prática social através da qual grupos de professores (e não indivíduos) se apoiam mutuamente, na consciência de que os problemas de

cada um têm uma relação com os problemas dos outros professores, da escola e do sistema educativo.

A reflexão sobre a ação, na ação e depois da ação, parece ser "o ingrediente" útil e necessário ao desenvolvimento profissional do professor. Convém lembrar que a própria legislação, conforme o art. º 14 do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, estipulava que o avaliador deveria proceder à observação de aulas, sempre que a elas houvesse lugar, efetuar os respetivos registos de avaliação e partilhar com o avaliado, numa lógica formativa, a sua perspetiva sobre o desempenho do respetivo docente. Contudo, as condições temporais em que decorreu o processo, em particular o tempo atribuído ao avaliador, não propiciaram a reflexão dos docentes sobre a sua prática.

Além disso, um exercício de reflexão requer mais do que algumas intervenções particularizadas. Demanda, primeiro, conhecimentos específicos acerca da supervisão e da avaliação e, segundo, exige uma corresponsabilização da parte do avaliado, pressupondo comportamentos e atitudes que o impliquem no processo avaliativo. Dito por outras palavras, a reflexão requer um diálogo consciente, permanente e contínuo, assente na autoconfiança e na motivação, permitindo a auto e a heteroreflexão com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficácia da ação docente. Estas atitudes reflexivas e colaborativas, apoiando-se num ciclo supervisivo, deverão ajudar o professor a investir no seu próprio DP.

Finalmente, relativamente à dimensão da autonomia, poder-se-á afirmar que os dados empíricos demonstram que a ADD não influenciou nem promoveu a autonomia dos docentes, tendo chegado mesmo a confirmar que este processo não acarretou mudanças significativas, pois o processo desenvolveu-se nos limites do que estava definido legalmente.

Assim, por um lado, os participantes assumem que houve "autonomia", embora considerem que essa autonomia se traduz, acima de tudo, na ausência de práticas de regulação e de colaboração; por outro lado, os participantes referiram que a ADD não acarretou qualquer transformação quantitativa ou qualitativa na sua autonomia, tendo apenas confirmado práticas de "autonomia" que, no fundo, configuram o "individualismo" que a literatura tem apontado ao trabalho docente (Marcos & Machado, 2011).

CONCLUSÃO:

CONTRIBUTOS PARA UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

Ao longo dos últimos anos, a avaliação dos professores tem sido uma preocupação e as reformas educativas têm surgido, um pouco por todo o mundo, com o objetivo de não só responder aos desafios que as sociedades modernas colocam à escola, mas também de melhorar a qualidade da escola e o trabalho docente. Contudo, no estudo realizado pela UNESCO em cinquenta países (Murillo, 2007), ficou provado que as tendências de avaliação não são iguais em todos os países: por um lado, nem todos os países explicitam claramente um quadro teórico de referência, como sucede com os "Marcos de la Buena Enseñanza" do Chile; por outro, a maior parte dos países opta por sistemas de autoavaliação ligados frequentemente a processos de avaliação da escola no seu conjunto como a estratégia mais eficaz para conseguir melhorar o desempenho docente. Não obstante, será possível elencar algumas orientações para uma avaliação de professores de qualidade?

Como assinala Murillo (2007), a avaliação da profissionalidade docente implica sempre alguns riscos se for realizada com critérios mínimos de qualidade. Segundo o mesmo autor, para uma avaliação de qualidade, qualquer sistema de avaliação terá de contemplar os seguintes critérios:

- Consensual (caso contrário podem surgir problemas na sua operacionalização)
- Transparente e rigorosa tecnicamente, para ser credível
- Avaliadores com formação especializada
- Qualidade, credibilidade, fiabilidade, utilidade e equidade
- Relacionar a avaliação da escola com a avaliação dos professores (cultura organizacional e o seu contexto)
- O professor como elemento essencial da avaliação deverá sentir-se implicado e envolvido na análise dos resultados
- Incorporar processos de autoavaliação
- Encontrar processos que permitam o acompanhamento e apoio técnico às escolas e aos professores. (Murillo, 2007, pp.47-48)

A avaliação e a carreira docente não podem ser isoladas de outros elementos que incidem no trabalho docente; pelo contrário, devem ser integradas num conjunto de fatores que contribuam e favoreçam o bom e

efetivo desempenho profissional, num quadro de políticas e estratégias articuladas a longo prazo. A avaliação deverá transformar-se num elemento motivador e facilitador que ajude a melhorar a qualidade e a equidade na educação. É ainda fundamental que, ao procedermos à avaliação da profissionalidade, nos questionemos sobre o "para quê", o "para quem" e o "como se faz" – será deste modo que conseguiremos perceber se a avaliação contribui verdadeiramente para o que se pretende ou se, pelo contrário, é um elemento perturbador e mesmo inibidor do desempenho docente (Murillo, 2007).

Neste contexto, dever-se-á ter em conta que a avaliação, quer numa lógica externa, quer numa lógica interna, deverá obedecer à triangulação das seguintes dimensões, consideradas fundamentais num sistema de avaliação de professores, a saber:

i. a dimensão da autoridade (quem? – tomada de decisão sobre os autores responsáveis pelo processo de avaliação. Encontrar meios e formas de operacionalizar e regular a avaliação no interior da escola);

ii. a dimensão metodológica (como?- modelizar o processo, decidir sobre os instrumentos e a recolha da informação, com recurso à referencialização como sustenta Figari (1996). Esta dimensão, quer enquanto processo de modelização, quer enquanto metodologia de avaliação, sustenta-se num processo dialógico, procurando os referentes, partilhando a informação e explicitando os critérios e indicadores de referência, negociando as regras do jogo, colocando a ênfase nos sujeitos sobre quem recai a avaliação (Machado cit. por Alves & Machado, 2008).

iii. a dimensão pragmática (para quem? – utilidade da avaliação. Centra-se no objetivo de "suscitar uma interação mutuamente enriquecedora entre a escola e a 'sociedade', o diferendo crítico e, sobretudo, a afirmação da instrumentalidade dos processos avaliativos no âmbito da melhoria e sucesso dos projetos educativos" (Alves & Machado, 2008, pp.104-105).

A figura seguinte explana a relação triangular da avaliação numa proposta dialógica:

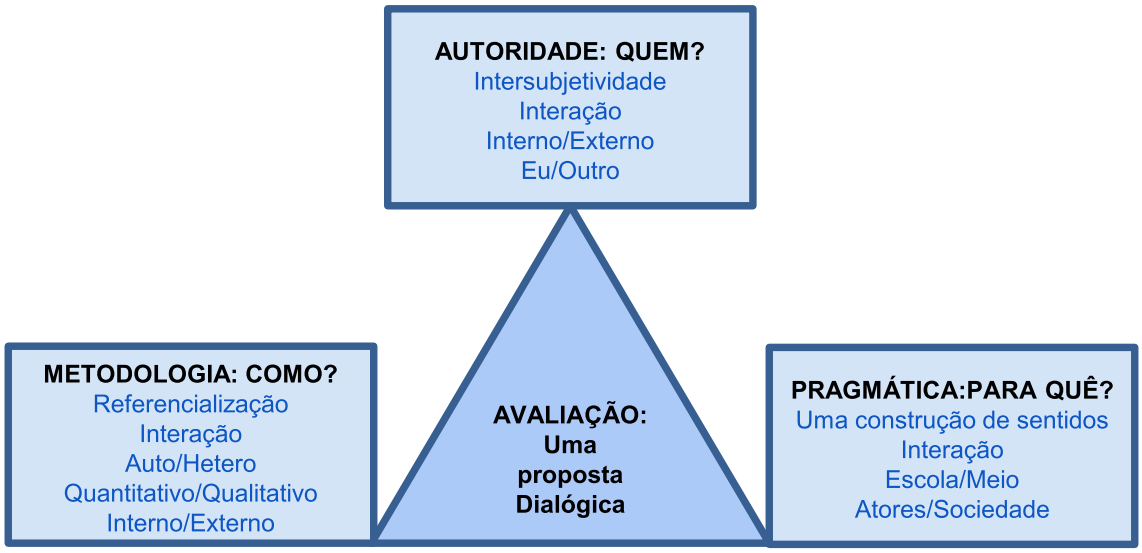

Figura 10 – Dialogicidade dos processos avaliativos (Adaptado de Alves & Machado, 2008, p.104)

Independentemente das políticas adotadas e dos contextos em que a avaliação ocorra, todos os atores deverão envolver-se ativamente e participar no processo de decisão. Este terá de ser um processo pensado e organizado com os professores e para os professores, principais atores de mudança numa escola e numa sociedade em constante evolução. Quanto a esta questão, Gómez refere a pertinência de ter em conta cinco fatores críticos para a elaboração de um sistema eficaz de ADD:

- ampla participação nas discussões iniciais e ao longo do processo dos atores envolvidos (professores, Governo e outros, conforme o caso);
- formulação participativa de um sistema de critérios de avaliação centrado nas tarefas docentes;
- busca dos melhores instrumentos que proporcionem evidência sobre estas tarefas de acordo com os recursos disponíveis;
- articulação com políticas educacionais que se referem à valorização docente, como a formação continuada;
- tempo suficiente para o planeamento, a testagem e a implementação do sistema, acompanhamento e avaliação sistemática nos primeiros anos

> de implementação e vontade de fazer as revisões necessárias. (2007, p.46)

Também Day e Guy, ao analisarem as vidas profissionais dos professores associadas aos contextos, conseguiram identificar cinco elementos de interesse para os atores com responsabilidades políticas de orientação e de gestão (políticos, diretores, formadores de professores), designadamente:

1. a necessidade de ter em atenção as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores;
2. a interdependência entre o trabalho e a vida dos professores;
3. o comprometimento dos professores como ingrediente central do ensino de qualidade;
4. a resiliência dos professores que aparece associada ao sentido coletivo e individual de bem-estar, de autoeficácia e de identidade;
5. a influência de eventos da vida dos professores e dos contextos relacionais e organizacionais, especialmente os que representam desafios pessoais e/ou profissionais, no comprometimento e na capacidade de resiliência dos professores. (cit. por Alves & Flores, 2011, pp. 7-8)

No entender de Alves e Machado, se a avaliação de desempenho pretende ter êxito, o legislador deverá ter em conta os seguintes pressupostos:

- a ligação a um projeto amplo com ações pertinentes e adequadas às necessidades e expectativas daqueles a que se destina;
- a consideração dos diversos fatores que constituem o fazer docente;
- a garantia que são dadas condições ao professor para refletir sobre as suas práticas e transformá-las no sentido da inovação;
- a consciência de que o professor é um profissional em desenvolvimento e em processo de aprendizagem e que esta se dá em espaços na e além da prática na sala de aula;
- a necessidade da intervenção dos diversos atores que compõem a escola no sentido do uso adequado dos resultados da avaliação pelos professores, na construção da sua profissionalidade e na construção do seu projeto educativo. (2010, p. 96)

Estes elementos enunciados pelos autores traduzem a vida dos professores nas escolas e repercutem-se nas atividades letivas do quotidiano, no seu desenvolvimento profissional e na aprendizagem dos alunos (Flores & Veiga Simão, 2009).

Face aos enormes desafios, mudanças, dilemas, tensões e paradoxos com que se reveste atualmente a profissão docente, é fundamental que os responsáveis políticos e todos os decisores a nível local invistam e reúnam esforços no sentido de ajudar, tal como enfatizam Alves e Machado, o professor a

> transformar a sua atitude face às mudanças e às condições de isolamento do trabalho docente, dado que se reconhece que a melhoria da qualidade da educação não será possível se não se incidir na formação pessoal do docente, nas condições institucionais e estruturais que caracterizam o seu trabalho, assim como na reflexão sobre os processos a desenvolver e a implementar para a avaliação do seu desempenho docente. (2010, p. 9)

Neste sentido, a avaliação terá necessariamente de se revestir de um carácter útil, contribuindo para uma reflexão orientada sobre as práticas docentes, com o objetivo de as melhorar. O acento da avaliação terá indubitavelmente de ser posto na autoavaliação, ou seja, partir da autocrítica que o professor faz do seu trabalho, melhorando-o e complementando-o com uma formação de cariz investigativa, colaborativa e reflexiva.

Dito de outro modo,

> o professor deverá assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre a própria ação com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas. (Alves & Flores, 2011, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, I. L. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes.* Lisboa: Plátano Editora.

Aguiar, J. L. (2011). *O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Alarcão, I. (1996). *A Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.7-8). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1994). Ser professor reflexivo. Conferência de abertura do 8º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Acedido em 12 de abril de 2012 de www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professorreflexivo_Isabel_Alarcao.pdf

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002a). Escola reflexiva e desenvolvimento Institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org)., *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002b). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alcaraz, P., & Lafon, I. M. (2004). Características generales de la metodologia cualitativa. In A. Rafael Bisquerra (Org.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid. Editorial La Muralla.

Almeida, L. (1990). Dimensões do desenvolvimento humano. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem e supervisão* (pp. 13-16). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alonso, M. (1999). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 167-181). São Paulo: Cortez Editora.

Altet, M., & Coimbra, M. (2001). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.* Porto: Porto Editora.

Álvarez, C. S. (2007). A perspectiva espanhola. In C. C. Ramos (Dir.), *Atas da conferência internacional Avaliação de professores: visões e realidades* (pp. 60-67). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2003). Sentido da escola e sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano1, n.º1, 79-92.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (Orgs.). (2008). *Avaliação com sentido (s): Contributos* e Questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (Orgs.). (2010). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto:* Areal Editores.

Alves, M., P., & Machado, E. A. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Alves, M. P., Flores, A., & Machado, E. A (2011). *Quanto vale o que fazemos. Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P., & Flores, A. M. (2011). *Trabalho Docente – Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Edições Pedago: Mangualde.

Alves, F. M., Costa, N., & Machado, E. A. (2012). *Investigação em avaliação do desempenho docente: estado da arte em Portugal* (2008-2010). In C. S. Reis & F. S. Neves (Coords.), Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (Vol. IV) (pp.667-672). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Alves, P. M., Gonçalves, F. R., & Machado, A. E. (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo,* 16*,* 215-225.

Alves, P. M., & Reis, P. M. J. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Elo, 16,* 181-198.

Alves, N. (2011). *Formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional* (pp. 46-62). Porto: Areal Editores.

Amaral, J., Moreira, A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In

Isabel Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de* supervisão (pp. 89-122), Porto. Porto Editora.

Amaral, M. (2005). "Portfolio" reflexivo – Fragmentos de uma experiência. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portefolios" reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos* educativos (pp. 67-82). Porto: Porto Editora.

Amaral, A. L., & Veiga, I. P. (2009). *Formação de professores*. Campinas: Papirus.

Andrés, M. J. (2009). La investigación Ex Post-Facto. In R. Alzina Bisquera (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195–257). Barcelona: Editorial La Muralla.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação*, *construir a mudança*. Lisboa: Educa/ICE.

Araújo, P. C. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente na Perspetiva dos Professores Avaliadores*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Bachelard, G. (1984). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beca, C. (2007). O sistema de avaliação docente no Chile: a visão do ministério da educação. In S. Balzano (Org.), *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (pp. 33-38).Brasília: UNESCO.

Behrens, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In Alves, M. & Machado, E. M. (Org), *Avaliação com sentido (s): contributos e Questionamentos* (pp. 153-*167)*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

Berthelot, F. (2007). *La supervision*. Acedido em 12 de abril de 2012 de www.enseignants-coachandteam.com/docs/article-supervision-ct.pdf

Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.), *The new handbook of teacher evaluation – assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). London: Sage Publications.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, F. T. *Et al.* (2011). *Formação de professores e processos de aprendizagem*. Bahia: EDUFBA.

Borges, N. N. (2009). *Avaliação de desempenho docente: a perspetiva de professores de educação física* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.

Borges, A. E. S.T. (2012). *Perspetivas de avaliação de desempenho docente. Um estudo com professores em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Bolzan, D. P. V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo saberes*. Porto Alegre: Mediação.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizacionais que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bonniol, J. J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais.* Porto Alegre: Artmed.

BreteL, L. (s/d). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial.* Acedido em 14 de maio de 2012 de http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hiilsdale: Lawrence Erlbaum.

Brubacher, J., W., Case, C.W., & Reagean, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure comprehension de la dynamique de la triade. In Boutet & Rousseau (Org.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-94). Montréal : PUQ.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In Boutet & Rousseau (Org.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Montréal : PUQ.

Burke,. P. (1987). *Teacher development. Introduction, renewal and redirection*. London: The Falmer Press.

Campos, C. M. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

Cardório, L., & Veiga Simão, A. M. (2010). A investigação-ação na formação de professores : um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Mangualde: Edições Pedago.

Cardoso, A., C., S. A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, M. J. T. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escola* (Dissertação de Mestrado). Porto. Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP.* Lisboa: Ministério da Educação/CCAP. Acedido em 12 de abril de 2012 em <http:/www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_Rede_escolas_CCAP-2009.pdf>

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). *Relatório sobre o 1º ciclo de avaliação do desempenho docente.* Lisboa: Ministério da Educação/CCAP. Acedido em 12 de abril de 2012 em <http:/www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Princípios comuns europeus para as práticas e qualificações do professor. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Acedido a 8 de novembro 2012 de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (1999). *Relatório de Atividades*. Braga: CC-PFCP.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2010). *Relatório de Atividades*. Braga: CC-PFCP

Conselho Nacional de Educação (1989). *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores. Parecer n.º 5/89* (Diário da República, n.º 129, II série, de 6 de junho).

Coelho, A. C., & Oliveira, M. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Coelho, A., C., A. (2011). *Avaliação do desempenho docente: a realidade no 1.º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Coimbra. Universidade de Coimbra.

Coutinho, P. C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional Infância e Educação – Investigação e Práticas, n.º7, (pp. 148-161).

Cros, F. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de carrier : apercu international de quelques dimensions et approaches culturelles (pp.143-164). In Léopold Paquay(Org.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux.* Paris: L'Harmattan.

Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 17-34). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1986). Teacher evaluation in the organizational context : A review of the literature. In E. R. House (Ed), *New Directions in Educational Evaluation*. (pp. 203-253). London: The Falmer Press.

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 dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004a). *A paixão pelo ensino*. Porto : Porto Editora.

Day, C. (2004b). Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le development en vue de favoriser le development professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité ? (pp-87-119).In L. Paquay (Org.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris: l'Harmattan.

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 142-159). Porto: Areal Editores.

Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporânea. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *La formación de los enseñantes* (pp. 13-34). Barcelona : Oikos –Tau.

Deloitte (2009). *Estudo de impacto do modelo de avaliação dos docentes*. Lisboa: Ministério da Educação.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

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 pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp.13-31). Porto:. Areal Editores.

Dias, C. (2005). "Portfolio" reflexivo – fragmentos de uma experiência. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. (pp. 109-118). Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités Sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

Duarte, F. F. S. (2011). *Perceções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente – supervisão e colaboração na cultura docente* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Duke, D., & Stiggins , R. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo professional. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del professorado* (pp. 165-187). Madrid : Editorial la Muralla.

European Comission (2005). Common european principles for teachers competences and qualifications. Acedido em 14 de Março de 2009 de http://ec.europa.eu/edcation/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 year book of the Association for Supervision and Curriculum* Development (pp. 53-66). Virgínia: ASCD

Elliott, J. (1993). *Action-research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-16). NewYork: McMillan.

Estrela, M. T., & Estrela, A. E. (Orgs.) (2001). *IRA – investigação, reflexão, acção na formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora

Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspetivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.

Estrela, M., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-80). Porto:Porto Editora.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation. L'educateur*. Paris : Presses Universitaires de France. Acedido em Maio 2012 de (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_2539_t1_0126_0000_2

Fernandes, D. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, J. A., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Perspetivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, F. I. (2009). As Lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-220).Porto: Porto Editora.

Ferreira, V. (2003). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Coords.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, A. J. M. (2012). *A interação avaliador e avaliado e o processo de avaliação de desempenho docente* (Dissertação de Mestrado). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Ferry, G. (1987). Au détour de la formation : Le contrepoint de la recherche. *Recherche et formation*. 1 (1), 27.36.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid : Paidós.

Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Editions Dumond.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial*. Porto: Porto Editora.

Figari, G., (2007). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In *Atas da Conferência Internacional sobre avaliação de professores: visões ou realidades* (pp.17-26). Lisboa: Ministério da Educação.

Filipe, J. M. (2011). *O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática* (Dissertação de Mestrado). Leiria: Escola Superior de Educação.

Flick, U. (2005*). Managing qualitative research. The Sage Qualitative Research Kit.* London: Sage Publications.

Flores, M. A., & Pacheco, J. A. (1999). *Formação e avaliação de professore*s. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores – perspetivas educacionais ecurriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2004). *The early years of teaching: issues of learning, development and change*.Porto: Rés-Editora.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* –2, 1, 240-256. Acedido em 2 Setembro 2012 de http:// www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1art13.pdf

Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedago.

Flores, M. A. (2010). *Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. A. Flores (Org.), *Avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 65-81). Porto: Areal Editores.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. Elo XVI, 287-305.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola.* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2007). A formação de professores. Acedido em 4 de novembro de 2012 de

http://reposisitorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%201%20-%20Enquadramento%20Te%C3%B3rico.pdf

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola: como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Furió Mas, C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del professorado de Ciencias.Enseñanza de las Ciencias, 12(2), 188-199.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76) Lisboa: D. Quixote.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia, M., M., R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: as lógicas profissionais na voz crítica dos professores* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Universidade de Lisboa.

Garcia, C. M. L. (2013). *Entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional docente: o lugar da supervisão. Estudo numa escola secundária.* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Newton: Publication Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division.

Gomes, A., M., O. (2012*). O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor : a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Gonçalves, F., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *Elo*, XVI, 215-225.

Gómez, J. (2007). O Sistema de avaliação docente no Chile: a visão do colégio de professores. In S. Balzano (Org.), *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (pp. 41-49). Brasília: UNESCO.

Graça, R., M. (2011). *Sistema para avaliação de professores do secundário em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grimmett, P. (1989). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher* education (pp. 5-15). New York : Teachers College Press.

Guedes, M., P., S. (2012). *Avaliação de desempenho docente – o futuro começa ontem* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Direção-Geral de Recursos Humanos da Educção (2008). Guia de avaliação de desempenho dos docentes para o ano letivo de 2008/2009. Acedido em 5 de setembro de 2009 de www.dgrhe.min-edu.pt/.../dgrhe

Hadji, C. (1992). *L´evaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.

Hadji, C. (1994). *A avaliação regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto : Porto Editora.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional* (pp. 111-139). Porto: Areal Editores.

Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa* (pp.133-223). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., (1995). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hill, M. M., & Hill A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Imbérnon, F. (1994). *La formación del professorado*. Barcelona: Paidós.

Imbérnon. F. (2009). *Formação continuada de professores*.Porto Alegre: Editora Artmed.

Jick; T: (1983). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In J. V. Maanen (Ed), *Qualitative methodology* (pp. 135-148). London: Sage Publications.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educative.* Barcelona : Graó

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Recor*, 91 (4), 509-536.

Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento: Teoria, dados e implicações*. Coimbra. Almedina.

Machado, E. A. (2007). *Avaliação e Participação: Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Machado, E. A. (2009). *Para uma perspectiva crítica dos "Modelos" de avaliação do desempenho docente. Elo, XVI,* 51-58.

Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-1, 73-93.

Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação.* Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Machado, M. C. C. (2012). *Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Machado, F. A. (1997). *Avaliação em Tempo de Mudança- Projetos e práticas nos ensinos básico e secundário.* Porto: Edições Asa.

Machado, J. (2011). Prefácio. In Mesquita, E., *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda

Magalhães L., & Marcelo, R. (2011). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Editora: Fino Traço Editora.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marcos, A. L., & Machado, E. A. (2011). Lógicas de supervisão em contexto de avaliação de desempenho docente: resultados preliminares de um estudo sobre as percepções dos atores. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Volume IV* (pp. 397-400). Guarda. Instituto Politécnico da Guarda.

Marcos, A. L., & Machado, E. A. (2012, no prelo). Lógicas supervisivas em contexto de avaliação do desempenho docente: um estudo sobre as perceções dos professores avaliadores e dos professores avaliados. In

Atas VII Simpósio de Orgnização e Gestão Escolar. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Marcos, A. L., & Machado, E. A. (2012, no prelo). Práticas reflexivas na avaliação do desempenho docente: as conceções dos professores em Portugal. *Atas do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Marques, R. M. F. (2011). *Perceções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: supervisão e colaboração na cultura docente* (Dissertação de mestrado). Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Marshall, C., & Rossmann, G. (1989*). Designing qualitative research*. Newbury Park. Sage Publications.

Martins, A. M. (2008). O papel do portefólio reflexivo na (auto)-avaliação do desempenho do professor. In F. Vieira (Org.). *Cadernos 5: Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho

Martins, I. Correia, T., & Soeiro, A. (2008). *Digital Portfolios in University of Porto: defining goals.* Acedido em 11 de março de 2013 de http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5453

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: Editorial La Muralla.

McNeil, J. D. (1982). A scientific approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.),*Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Virginia: ASCD

Medeiros, M., C., (2002). A investigação-ação-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 169-192.

Medina, A. (2004). Supervisor escolar parceiro político-pedagógico do Professor. In Rangel, M. & Silva, C. (Orgs.), *Nove olhares sobre a Supervisão* (pp. 32-43). Campinas: Papirus

Melo, C. T., & Barros, A. M. (2011). *Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*. Pernambuco: Editora UFPE.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. São Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Messias, J. S. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensio básico* (Dissertação de Mestrado). Aveiro : Universidade de Aveiro.

Mialaret, G. (1978). *La formation des Enseignants*. *Revue Française de Pédagogie*. 43, 15-97. Acedido em 20 de maio de 2012 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_43_1_2144_t1_0095_0000_2

Ministério da Educação (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores: visões ou realidades*. Lisboa: Minsitério da Educação.

Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Açores: Universidade dos Açores.

Morais, M. M. (1993). A reflexão-ação na formação de professores. *Revista Aprender*, 15, 27-30.

Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-138). Porto: Porto Editora.

Moreira, J. (2007). *Concepções e práticas letivas de professores em formação inicial: um estudo a partir do caso de professores de Ciências Naturais* (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Pava & I. S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: refletir e agir estrategicamente* (pp. 133-147). *Atas do 2º encontro do Grupo de Trabalho: Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)*. Braga: CIED.

Moreira, M. A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO*, XVI, 37- 41.

Moreira, M., A. (2009). A avaliação do desempenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In Flávia Vieira *et al*. (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia, reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Braga: CIED

Moreira, M. A., Durães, A. C., & Silva, A. M. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In Vieira *et al*. (Orgs.) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.137-198). Mangualde: Edições Pedago.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Murray, J. P. (1995). The teaching portfolio: A tool for department chairpersons to create a climate of teaching excellence. *Innovative Higher Education*, 19, 163-175.

Murillo, J. F. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América*.* In *Atas da Conferência Internacional: Avaliação de Professores Visões e Realidades* (pp.33-48).Lisboa: Ministério da Educação.

Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.), *The new handbook of teacher evaluation – assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45).London : Sage Publications.

Neves, E. F. (2010*). Estudo de uma escala de auto-avaliação 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). *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org.), *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas* (pp. 1-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. In Ministério da Educação (org.) *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-39). Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação.

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (2009a). *Teacher evaluation in Portugal*. Reviews of evaluation and assessment in education. Acedido em 2 de fevereiro de 2011 de http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (2009b). Relatório sobre a *Avaliação de professores em Portugal: recomendações/conclusões* Acedido em 2 de fevereiro de .2011 de http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf

Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). *O contexto supervisivo na formação contínua de professores*. In *Supervisão na formação – contributos inovadores. Actas*

do I Congresso Nacional de Supervisão (pp. 170-175). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L. (1997). A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91-105). Porto. Porto Editora.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-54). Porto: Porto Editora,.

Oliveira., M. E. S. (2012). *O Caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho

Pacheco, J. A. (1993).*O pensamento e a acção do professor em formação.* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (2004). *L'Évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pardal, L. A., & Martins, A. M. (2005). *Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional*. Acedido em 11 de novembro de 2012 de – em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2175-3520.

Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, I. B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.

Pessoa de Carvalho, A .M., & Pérez, G. D. (1992). *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, S.G. (2011). *Didática e formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.

Puig, M. S. (2009). El processo de investigación. In R. Alzina Bisquera (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: Editorial La Muralla.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª edição, Lisboa: Gradiva.

Ramalho, H. M. P. (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação(1989). *A situação do professor em Portugal*. Acedido 17 de outubro de 2012 de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742E9hPK9ju2Hw89SX2.pdf

Ribeiro, D. (2011) Diário colaborativo…Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedago.

Ribeiro, F. M. (2011). *Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.

Ribeiro, C. M. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre concepções e práticas* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho

Ribeiro D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 89-106). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. L. (2007). Uma Europa mais competitiva e mais inclusiva. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.13-15). Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação de desempenho dos professore*s. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, P. (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.

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. M. Lopez (Eds.). *Recherche sur l'évaluation en education* (pp. 193-201). Paris: L' Harmattan.

Rodrigues, M. C. S. M. (2011). *Avaliação de desempenho dos professores: contributos para mudanças e desafios* (Dissertação de Mestrado). Braga. Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (1996). A educação básica numa perspetiva de formação ao longo da vida. *Revista Inovação*, 9, 3, 205-217.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Rouiller, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um ator colectivo. In M. P. Alves & E. A. Machado (coords.), Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos (pp. 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.

Rosenoltz, S. (1989). *Teacher's workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.

Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: concepções e práticas. Conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino. Universidade de Aveiro. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores/Fundação João Jacinto de Magalhães.

Sá-Chaves, I. (2000a). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000b). Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros

profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sá-Chaves, I. (1996). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis.* Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M.Veiga Simão (Orgs.); *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedago.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santiago, R., Alarcão, I., & Oliveira, L. (1997). Percursos na formação de adultos. A propósito do modelo de M. Lesne. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.

Santos, A. (2010). *A avaliação de desempenho docente: registos de um percurso seguido – um estudo de caso no 1º CEB* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Santos, L. (2002). Autoavaliação reguladora: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação,.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua* formação (pp. 301-309). Lisboa: D. Quixote.

Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Scriven, M., & Stufflebeam, D. (1978). *Avaliação educacional (II) perspetivas – procedimentos – alternativas*. Petrópolis: Vozes.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus.* London: Sage Publications.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Senge, P. (1999). *The fifth discipline. Art and the praticie of the learning organization*. London: Century Business.

Serrano, P. G. (1990). *Investigación-ación. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykson.

Serrano, P. G. (1998). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I – Métodos*. Madrid. Editorial La Muralla.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Silva, J. F. (2007). *Modelos de formação de pedagogos (as).* Pernambuco: Editora UFPE.

Silva, F. L. V. (2012). *Equidade e objetividade na avaliação do desempenho docente: a construção dos instrumentos de registo* (Dissertação de Mestrado). Porto. Universidade Portucalense.

Silva, V. (2009). *Para o estudo da entrevista.* Lisboa: Edições Colibri.

Silva, P. V. (2008). Portefólio e o desempenho docente: uma possível estratégia de auto-avaliação e de avaliação formativa. *Elo*, XVI, pp. 237-245.

Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.93-129). Braga: Cadernos CIEd. Universidade do Minho.

Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Cacém: Texto Editora.

Simões G. A. (1998). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Simões, C., & Simões H. R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.37-57). Porto: Porto Editora.

Simões, C., & Simões H. R. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp.107-123). Aveiro: CIDInE.

Simões, A. R. C. (2011). *Análise de necessidades de formação dos professores avaliadores* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.

Stufflebeam, D. L. (1997). A standards-based perspective on evaluation. In L. Mabry (Ed.), *Evaluation and the postmodern dilema* (pp. 61-68). London: Jai Press, Inc.

Stufflebeam, D. L.(2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stuflebeam, G. F. Madaus & M.T. Kellaghan (Eds). *Evaluation models* (pp. 279-317). Boston: Kluwer.

Sweeney, J. (1994). New paradigms in teacher evaluation: The SBESD model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 223-237.

Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficulties d'apprentissage ?* Paris : Armand Collin.

Tardif, M., Lessard, C., & Lehaye, L. (1991). Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-234.

Tardif, M., Lessard, C., & Lehaye, L. (1998). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Editora Rés, Lda.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.). *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.

Tarrinha, A. J. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente* (Dissertação de Mestrado).Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Tavares, J., Alarcão, I., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar.* Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento* profissional (pp. 60-73). Porto Editora: Porto.

Tavares, J., & Brzezinsky, I. (2001). *O conhecimento profissional de professores: A praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Tracy, J. S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 20-92). Porto: Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação em supervisão*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos.* Porto: Asa Editores.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, I. A., & Amaral, A. L. (Orgs.) (2002). *Formação de Professores – políticas e debates. Formação e trabalho pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora.

Veiga, I. P. (2009). *Aventura de formar professores*. Campinas: Papirus.

Ventura, A. (2004). Improving our listening skills. VOICES: (Talking about Leadership 'Knowledge'). *Journal of the Centre for Education Leadership and School Improvement*, 8, Summer Term, 8-9.

Ventura, A. (2006). *Perspectivas europeias de l'evaluación de la docência: el caso de Portugal. Fórum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*. Fórum Europeu d'Administradors de l'Educación de Catalunya. Barcelona: Editorial Graó.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspecção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores.* Porto: Edições Asa.

Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. *Ciências da Educação: Investigação e Ação. Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (I vol.)* (pp. 235-243).Porto: SPCE

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 (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Pedago.

Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Elo, XVI,* 31-35.

Vieira, F. et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens de formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., & Moreira, M., A., (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora.* Lisboa: Cadernos do CCAP (Conselho Científico para a Avaliação de Professores)/Ministério da Educação.

Vilar, A. M. (2001). *Fundamentos e Metodologia da Investigação Científica*. (Documento policopiado).

Villas Boas, B. (2005). *Portefólio, avaliação de trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

Villegas‐Reimers, E. (2003). *Teacher professional development*: An international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Katz, L., & Raths; J. (1985). A framework for research on teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 9-15.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2002). Quantitative and qualitative methods: no confrontation. In U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Eds.). Qualitative research: a handbook (pp. 172-177). London: Sage Publications.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury. Park: Sage Publications.

Waite, D. (1993). Tea in conference: a qualitative study of teacher-supervision face-to-face interactions. *American Educational Research Journal*, 30, 675-702.

Waite, D. (1999). Toward the democratization of supervision. In *Supervisão na formação – contributos inovadores. Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 241-251). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Wennergren, A., & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14 (4), 547-568.

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Espanõla de Pedagogia*, 183, Mayor-Junio, 296-316.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

Decretos-Lei:

46/86, de 14 de outubro (LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo).

344/89, de 11 de outubro (Ordenamento jurídico da formação contínua).

409/89, 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).

139-A/90, de 28 de abril (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

189-A/90 de 28 de abril (Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

26/91, de 23 de agosto (Aprova, para ratificação, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa).

19/91, de 7 de novembro (Retifica o acordo ortográfico).

249/92, de 9 de novembro (Aprova o regime jurídico da formação contínua).

60/93, de 20 de agosto (Altera o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

274/94, de 28 de outubro (Altera da constituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores).

38/94, de 21 de novembro (Aprova o regime de avaliação do sistema de ensino superior).

207/96, de 2 de novembro (Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

115/97, de 19 de setembro (Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

1/98, de 2 de janeiro (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

155/99, de 10 de maio (Altera do regime jurídico da formação contínua de professores).

240/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

31/2002, de 20 de dezembro (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro -Lei de Bases do sistema Educativo).

10/2004, de 22 de março (Cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração. Pública).

49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.)

15/2007, de 19 de janeiro (Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

66-B/2007, 28 de dezembro (Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública).

75/2008, de 22 de abril (Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

85/2009, de 27 de agosto (Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

75/2010, de 23 de junho (Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

8/2011, de 1 de janeiro (Define a entrada em vigor do acordo ortográfico).

41/2012, de 21 de fevereiro (Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

137/2012, de 2 de julho (Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

DECRETOS-REGULAMENTARES:

14/92, de 4 de julho (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 integrados no quadro único do Ministério da Educação).

11/98, de 15 de maio (Altera 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 integrados no quadro único do Ministério da Educação).

2/2008, de 10 de janeiro (Altera o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

4/2008, de 5 de fevereiro (Regulamenta e define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores).

11/2008, de 23 de maio (Regula o processo de transição da avaliação do desempenho e a consequente simplificação de processos).

1-A/2009, de 5 de janeiro (Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

2/2010, de 23 de junho (Altera o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

26/2012, de 21 de fevereiro (Altera o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico).

DESPACHOS CONJUNTO:

18038/2008, de 21 de julho (Funcionamento dos centros de formação de associações de escolas).

18039/2008, de 21 de julho (Constituição dos centros de formação das associações de escolas).

2609/2009, de 20 de janeiro (Define a estrutura dos centros de formação de associações de escolas e a respetiva afectação de recursos humanos).

PORTARIAS:

756/2007, de 2 de julho (Revoga a Portaria n.º 18/91, de 9 de janeiro, que regulamenta o n.º 3 do artigo 6.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

ANEXOS

Anexo A - Protocolo das Entrevistas

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos de Doutoramento em Ciências da Educação – área de especialização em Supervisão Pedagógica, a desenvolver-se na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, subordinado ao tema "As Lógicas da Supervisão Pedagógica em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente".

Este estudo pretende, pela sua pertinência e atualidade, descrever o processo de avaliação de desempenho docente (ADD), sobretudo as interações e os processos de supervisão entre avaliador e avaliado no âmbito da dimensão científico-pedagógica, tal como foi implementado nas escolas básicas e secundárias de Portugal a partir de Janeiro de 2008; bem como analisar em que medida o dispositivo da avaliação contribuiu para a melhoria das práticas docentes e para um melhor desempenho profissional,

Para recolha da informação da nossa pesquisa, para além do inquérito por questionário, optámos numa primeira fase pela realização da entrevista semiestruturada, porque nos permite recolher e extrair uma quantidade muito grande de dados, pois para além de ser um trabalho bastante rico, intensivo, holístico é um trabalho contextualizado. Esta técnica da recolha de dados (a entrevista semiestruturada) para além de ser flexível, tem um formato pouco rigído e permite que o investigador se oriente por um guião, previamente elaborado, para conduzir a entrevista. Por outro lado, o investigador, através das suas perguntas evita que o entrevistado se afaste dos objetivos da investigação, fazendo com que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

A entrevista será gravada e terá a duração aproximada de 60 minutos. Depois de transcrita será enviada ao entrevistado, para uma posterior validação. Nesse momento poderá, se assim o entender, proceder à retificação do texto transcrito.

Mais se informa que os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para efeitos da presente investigação. No caso de procedermos à publicação (integral ou em parte) será assegurada a confidencialidade dos participantes envolvidos no presente estudo.

Os resultados da nossa investigação serão divulgados na comunidade científica através de congressos, seminários, colóquios...e no Agrupamento de Escolas onde desenvolvemos a nossa atividade letiva, em dia e hora a combinar. Para essa sessão serão convidados todos os participantes que participaram na referida investigação, por forma a tomarem conhecimento das principais conclusões do estudo que agora iniciamos.

Porto,_____de_____ 2010

A Investigadora

_____

O/A Professor (a) Entrevistado (a)

_____

Anexo B - Guião da Entrevista do Professor Avaliado

A- Aspetos a considerar e a ter em conta na condução da entrevista

1- Apresentação

- Iniciar com uma conversa informal;
- Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo;

2- Consentimento

- Dar a conhecer o protocolo da entrevista
- Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista

3 No decorrer da entrevista

Ajudar o entrevistado a expressar de forma clara as suas ideias; sempre que se desvie do assunto principal, ajudá-lo a focar-se de novo no tema da investigação; orientá-lo e encorajá-lo a desenvolver e aprofundar as suas ideias; estimular o entrevistado a desenvolver mais o seu pensamento; deixar com naturalidade fluir o discurso do entrevistado; no decorrer da entrevista resumir as ideias principais.

3.2 Terminar a entrevista

Atender ao tempo definido para a entrevista; abrandar o diálogo; resumir as ideias principais; agradecimento final.

3.3 Notas

Registar todas as impressões e ideias que não se façam notar na gravação.

B- Legitimação da entrevista

1- Descrição do projeto

Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista.
Frisar que se trata de um estudo.

Apresentar de forma breve o projeto de investigação, tema a pesquisar e objetivos.

Tema: As Lógicas da Supervisão Pedagógica em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente.

Objetivos gerais:

- perceber os modos de implementação e de desenvolvimento da ADD;
- compreender as conceções dos professores acerca da colaboração.
- compreender as conceções dos professores acerca da autonomia;
- aferir se a atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica e se esta teve implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
- estabelecer articulações entre a avaliação do docente e a avaliação das aprendizagens;
- verificar as condições existentes para a implementação de uma cultura de avaliação das aprendizagens e de escola;
- conhecer as conceções dos professores acerca da autoavaliação;
- averiguar os óbices que impedem o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação;
- compreender a forma como se constituíram, face a um determinado modelo, as relações entre avaliadores e avaliados.

2- Motivar o entrevistado

Informar sobre a importância da participação do entrevistado.
Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas.
Informar sobre a utilização dos dados recolhidos.
Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito.
Solicitar a maior sinceridade na informação prestada e sossegar o entrevistado quanto à preocupação de juízos de valor.

C- Realização da Entrevista

1- Dados biográficos do professor (a) entrevistado.

Realizar uma breve descrição do entrevistado (sexo, idade, grupo disciplinar, nível de ensino….habilitações académicas (licenciatura, especialidade em…, mestrado, doutoramento….), tempo de serviço, cargos que desempenha).

2- Orientação estratégica da entrevista:

As Lógicas da Supervisão Pedagógica na ADD		
Dimensões	**Sub-dimensões**	**Questões orientadoras**
REGULAÇÃO - De que forma o processo de ADD assentou num processo regulador das práticas pedagógicas?	Orientação pedagógica; Apoio sistemático; *Feed-back;* Articulação intra-contextual; Esclarecimento conceptual e teórico; Instrumentos Liderança no processo da ADD;	**Pedir ao professor(a) que nos dê a sua opinião sobre a forma como foi regulado o modelo da ADD na sua escola.** • De que forma foi regulado o processo da ADD? • Houve reuniões para preparar as aulas assistidas? • O avaliador deu-lhe *feed-back* das aulas assistidas? • Os itens a avaliar foram negociados? • As dúvidas que surgiam foram esclarecidas? Por quem? • Quanto aos instrumentos, participou na sua elaboração? Adaptavam-se à sua prática? Como os classifica? • O avaliador sugeriu estratégias de atuação//remediação? • Houve liderança neste processo? • Como era estabelecida a comunicação entre as partes? • O contexto em que decorreu o processo de avaliação contribuiu para o desenvolvimento das suas práticas docentes? • O tempo efetivo dedicado à avaliação da prática educativa foi suficiente? • Que dinâmicas foram implementadas? • Que ambiente proporcionou este processo? • Teve formação no âmbito da ADD? • Utilizou portefólio/dossiê? O avaliador deu-lhe orientações quanto à sua estrutura?

As Lógicas da Supervisão Pedagógica na ADD (Cont.)		
Dimensões[116]	**Sub-dimensões**	**Questões orientadoras**
COLABORAÇÃO **-** Que processos de colaboração foram adotadas no âmbito da ADD?	Envolvimento Pessoal; Colaboração entre docentes/Partilha de saberes; Troca de experiências; Relações interpessoais; Partilha de materiais pedagógico-didáticos; Comunicação e diálogo	**Perguntar ao professor(a) que tipo de colaboração esteve presente neste modelo**. • Que tipo de relações foram estabelecidas entre as partes? • Como era estabelecida a comunicação /diálogo entre as partes? • Que meios foram disponibilizados na ajuda do processo da ADD? • Que démarches foram implementadas ao longo deste processo? • Houve partilha e troca de materiais e experiências pedagógicas?
AUTONOMIA De que modo o processo de ADD promoveu o desenvolvimento da autonomia docente?	Promoção da decisão; Promoção da autonomia; A autoavaliação Inovação das práticas pedagógicas.	**Solicitar ao professor (a) que se pronuncie quanto à autonomia que teve no processo da ADD** • Houve liberdade na escolha e implementação de estratégias e materiais pedagógicos? • Houve autonomia na organização e preparação de todo o processo de avaliação? Houve lugar a uma autorreflexão/autoavaliação sobre as práticas?
REFLEXÃO Em que medida a ADD contribuiu para o desenvolvimento das competências reflexivas?	Incentivo à reflexão/autorreflexão; Troca de opiniões/ perspetivas - Valorização da autoavaliação; - Discussão das estratégias adoptadas; - Questionamento crítico	**Questionar o professor quanto ao facto deste modelo da ADD ter ou não contribuído para o desenvolvimento de competências reflexivas.** • De que forma o processo de ADD fomentou a reflexão e autorreflexão? • No processo de ADD, houve troca de opiniões? • Durante o processo foi valorizada a autovaliação/autorreflexão? • Considera que a autoavaliação é um bom instrumento da ADD? • As estratégias, os materiais, as planificações, etc., foram objeto de reflexão/crítica? • Nas observações críticas foram sugeridos os pontes fortes e os pontos fracos? • Considera que a reflexão que faz da sua prática contribui para a melhoria da sua prática, para o seu DP. • Que instrumentos utiliza para registar as reflexões que faz da sua ação docente? • Essas reflexões têm efeitos práticos?

[116] Estas dimensões são escolhidas a partir da revisão da literatura sobre "supervisão", segundo a qual se podem identificar quatro dimensões fundamentais nos processos supervisivos: reflexão, regulação, autonomia e colaboração.

Anexo C - Guião da Entrevista do Professor Avaliador

A- Aspetos a considerar e a ter em conta na condução da entrevista

1- Apresentação

- Iniciar com uma conversa informal;
- Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo;

2- Consentimento

- Dar a conhecer o protocolo da entrevista
- Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista

3 No decorrer da entrevista

Ajudar o entrevistado a expressar de forma clara as suas ideias; sempre que se desvie do assunto principal, ajudá-lo a focar-se de novo no tema da investigação; orientá-lo e encorajá-lo a desenvolver e aprofundar as suas ideias; estimular o entrevistado a desenvolver mais o seu pensamento; deixar com naturalidade fluir o discurso do entrevistado; no decorrer da entrevista resumir as ideias principais.

3.2 Terminar a entrevista

Atender ao tempo definido para a entrevista; abrandar o diálogo; resumir as ideias principais; agradecimento final.

3.3 Notas

Registar todas as impressões e ideias que não se façam notar na gravação.

B- Legitimação da entrevista

1- Descrição do projeto

Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista.
Frisar que se trata de um estudo.

Apresentar de forma breve o projeto de investigação, tema a pesquisar e objetivos.

Tema: As Lógicas da Supervisão Pedagógica em Contexto de ADD.

Objetivos gerais:

- perceber os modos de implementação e de desenvolvimento da ADD;
- compreender as conceções dos professores acerca da colaboração.
- compreender as conceções dos professores acerca da autonomia;
- aferir se a atividade reflexiva do professor contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica e se esta teve implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
- estabelecer articulações entre a avaliação do docente e a avaliação das aprendizagens;
- verificar as condições existentes para a implementação de uma cultura de avaliação das aprendizagens e de escola;
- conhecer as conceções dos professores acerca da autoavaliação;
- averiguar os óbices que impedem o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação;
- compreender a forma como se constituíram, face a um determinado modelo, as relações entre avaliadores e avaliados.

2- Motivar o entrevistado

Informar sobre a importância da participação do entrevistado.

Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas.

Informar sobre a utilização dos dados recolhidos.

Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito.

Solicitar a maior sinceridade na informação prestada e sossegar o entrevistado quanto à preocupação de juízos de valor.

C- Realização da Entrevista

1- Dados biográficos do professor (a) entrevistado.

Realizar uma breve descrição do entrevistado (sexo, idade, grupo disciplinar, nível de ensino….habilitações académicas (licenciatura, especialidade em…, mestrado, doutoramento….), tempo de serviço, cargos que desempenha).

2- Orientação estratégica da entrevista:

As Lógicas da Supervisão Pedagógica na ADD		
Dimensões	**Sub-dimensões**	**Questões orientadoras**
REGULAÇÃO - De que forma o processo de ADD assentou num processo regulador das práticas pedagógicas?	Orientação pedagógica; Apoio sistemático; *Feed-back;* Articulação intra-contextual; Esclarecimento conceptual e teórico; Instrumentos Liderança no processo da ADD;	**Pedir ao professor(a) que nos dê a sua opinião sobre a forma como foi regulado o modelo da ADD na sua escola.** • De que forma foi regulado o processo da ADD? • Preparou com o avaliado as aulas assistidas? • Deu o *feed-back* necessário das aulas que observou? • Negociou com o avaliado os itens que pretendia avaliar? • Teve sempre a preocupação em esclarecer todas as dúvidas? • Quanto aos instrumentos, participou na sua elaboração? Deu-os a conhecer ao avaliado antes das aulas observadas? Como os classifica? • Depois das aulas observadas sugeriu estratégias de atuação//remediação? • Considera que houve liderança neste processo? Por quem? • Como era estabelecida a comunicação entre as partes? • O contexto em que decorreu o processo de avaliação contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes? • O tempo efetivo dedicado à avaliação da prática educativa foi suficiente? • Que dinâmicas foram implementadas? • Teve formação no âmbito da ADD? • Aconselhou o avaliado a utilizar portefólio/dossiê? Deu orientação quanto à sua estrutura?...
COLABORAÇÃO **-** Que processos de colaboração foram adotadas no âmbito da ADD?	Envolvimento Pessoal; Colaboração entre docentes/Partilha de saberes; Troca de experiências; Relações interpessoais; Partilha de materiais pedagógico-didáticos; Comunicação e diálogo.	**Perguntar ao professor(a) que tipo de colaboração esteve presente neste modelo**. • Que tipo de relações foram estabelecidas entre as partes? • Que ambiente proporcionou este processo? • Como era estabelecida a comunicação /diálogo entre as partes? • Que meios foram disponibilizados na ajuda do processo da ADD? • Que démarches foram implementadas ao longo deste processo? • Que tipo de colaboração desenvolveu com o avaliado? Partilhou com ele os seus materiais, as suas experiências pedagógicas?

As Lógicas da Supervisão Pedagógica na ADD (Cont.)		
Dimensões	**Sub-dimensões**	**Questões orientadoras**
AUTONOMIA De que modo o processo de ADD promoveu o desenvolvimento da autonomia docente	Promoção da decisão; Promoção da autonomia; A autoavaliação Inovação das práticas pedagógicas	**Solicitar ao professor (a) que se pronuncie quanto à autonomia que fomentou no avaliado no decorrer do processo da ADD?** • Que tipo de autonomia fomentou no avaliado? • Deu-lhe total liberdade na escolha e implementação de estratégias e materiais pedagógicos? • Considera que houve autonomia na organização e preparação de todo o processo de avaliação
REFLEXÃO Em que medida a ADD contribuiu para o desenvolvimento das competências reflexivas?	Incentivo à reflexão/autorreflexão; Troca de opiniões/ perspetivas Valorização da autoavaliação; Discussão das estratégias adoptadas; Questionamento crítico.	**Questionar o professor quanto ao facto deste modelo da ADD ter ou não contribuído para o desenvolvimento de competências reflexivas.** • De que forma o processo de ADD fomentou a reflexão e autorreflexão? • No processo de ADD, houve troca de opiniões? • Durante o processo foi valorizada a autoavaliação/autorreflexão? • Considera que a autoavaliação é um bom instrumento da ADD? • As estratégias, os materiais, as planificações, etc., foram objeto de reflexão/crítica? • Fomentou o questionamento crítico do avaliado? • Como se materializou essa reflexão? • Nas observações críticas sugeriu os pontes fortes e os pontos fracos? • Considera que a reflexão que o avaliado faz da sua prática contribui para a melhoria da ação docente e para o seu DP.

Anexo D - Entrevista: Professor Avaliador – E10

Sexo	Idade	Grupo de docência	Anos de serviço	Escola
Feminino	53	Português/Inglês (3º ciclo/Secundário)	29	Distrito do Porto

A professora Coordenadora do grupo de Línguas, disponibilizou-se para conversar comigo sobre o processo de avaliação de desempenho docente que ocorreu no ano letivo transato.

Depois de uma conversa informal com a professora avaliadora demos início à nossa entrevista.

Eu: Vamos dar inicio à nossa entrevista?

Entrevistada: Sim, claro!

Eu: Como é que a professora planeou e organizou os dispositivos de supervisão de acompanhamento das atividades letivas dos docentes avaliados?

Entrevistada: Procurei ir às ações de formação para estar minimamente informada, porque uma coisa é avaliar alunos e outra é avaliar docentes.

Eu: Essa formação foi ministrada por quem?

Entrevistada: Essa formação foi realizada na escola de X, o formador, por acaso era uma pessoa que eu já conhecia.

Eu: Foi ministrada pela DGRHE?

Entrevistada: Foi pela DGRHE. Fiz a formação para os Coordenadores. Procurei no máximo estar informada. Apesar de não estar de acordo com este processo, pedi à direção da minha escola que me inscrevessem no máximo de ações para eu poder estar bem informada. Estive também envolvida na construção dos instrumentos, nas grelhas e em todas as estruturas avaliativas na escola.

Eu: Quanto tempo demorou a formação que a professora teve?

Entrevistada: 4 ou 5 dias!

Eu: Depois dessa formação, a professora sentiu-se mais bem preparada, foi esclarecida sobre todo o processo.

Entrevistada: Serviu pelo menos para perceber que as angústias não eram só minhas. Serviu para perceber que os instrumentos foram altamente

diversificados e mesmo seguindo as diretrizes, (as orientações que vieram do Ministério) cada escola produziu os seus próprios instrumentos, isso já diversificava extraordinariamente. Mas, avaliar é de uma grande subjetividade.

Eu: Partiu para este processo com algumas angústias?

Entrevistada: Parti com alguma angústia, porque eu não tenho uma pré-disposição para avaliar (docentes), avalio alunos com muito à vontade, com algum sentido de justiça. Relativamente aos docentes, não, porque acho que muitas outras questões aqui se colocam. É mais difícil avaliar docentes que estariam mais próximos de mim e o facto de uns serem titulares e outros não, dividiu os professores e alterou as relações que as pessoas tinham.

Eu: As relações entre as pessoas foram afetadas?

Entrevistada: Logo! Quase de imediato! Ainda me lembro que, logo no início da minha carreira, me perguntaram se eu queria orientar estágio. Recusei, não quis ter essa experiência. Na situação de avaliador, ninguém me perguntou, tudo me foi imposto. Como era titular, tinha que avaliar.

Eu: A divisão da carreira (titulares e não titulares) veio alterar as relações entre as pessoas?

Entrevistada: Sim!!! De facto avaliar colegas é muito complicado**!**

Eu: Reuniu previamente com os colegas avaliados, como decorreu esse processo?

Entrevistada: Depois de frequentar as ações de formação e de nos compararmos com outras escolas. Nós aqui trabalhamos bastante bem, ou seja, os avaliadores trabalhavam muito em conjunto. Nós reuníamos, as estratégias utilizadas por uns, procurávamos que fossem utilizadas pelos outros. Tivemos uma atitude de enorme prudência em relação à primeira aula observada e aos registos desta primeira aula. Nós (avaliadores) trabalhamos muito em conjunto. Aliás, nós tomamos uma atitude em relação à nossa avaliação: nós não quisemos ser avaliados com muito bom ou excelente.

Eu: Tiveram uma atitude colaborativa?

Entrevistada: Foi uma forma de reagir ao sistema, procuramos sempre trabalhar em conjunto.

Eu: Os instrumentos elaborados foram fruto de um trabalho conjunto?

Entrevistada: O trabalho foi mais alargado. Os instrumentos foram construídos a nível do Conselho Pedagógico e foram depois ainda trabalhados a nível de grupo.

Eu: Os colegas que estavam a ser avaliados, tinham conhecimento desses instrumentos? Participaram na construção desses instrumentos?

Entrevistada: Não participaram! Obviamente que não!

Eu: Mas tinham conhecimento dos instrumentos?

Entrevistada: Sim! O que fazíamos em pequeno grupo era aferir pequenas estratégias. Primeiro porque estávamos a caminhar para um processo que não era igual em todas as escolas, apesar de haver como base as tais grelhas, elas podiam unir mais aqui ou mais ali. Chegamos à conclusão que os nossos (instrumentos de avaliação) teriam algum rigor. Os colegas tinham de saber o que é que nós íamos avaliar. Tivemos uma experiência que foi a seguinte: informamos que na primeira aula, o avaliador ficaria o tempo que considerasse necessário, para obter a informação pretendida, depois dessa primeira observação, reunimos e todos percebemos que o tempo que tínhamos ficado não era o suficiente.

Eu: Depois dessa observação, reuniram, fizeram uma reflexão conjunta? Essa reflexão foi registada?

Entrevistada: Chegamos à conclusão que deveríamos ter ficado mais tempo. Nós temos atas desses registos, dessas reflexões.

Eu: Depois da 1ª aula observada, reuniam especificamente com o professor avaliado, para refletirem, sugerir estratégias, alterações específicas.

Entrevistada: Reuni, claro!!! Perguntei-lhe porque é que tinha feito aquele registo e não outro, porque é que tinha sido um registo altamente prudente inicialmente, uma vez que tinha sido a primeira observação. Reuni para lhes dizer que se quisessem atingir outros patamares, teriam necessariamente de ter outro tipo de desempenho nas aulas, ou seja teriam que ser muito mais práticos. As nossas grelhas estão muito voltadas para atingir o nível muito bom e excelente. As pessoas teriam que desenvolver tarefas muito mais práticas.

Eu: Como se desenvolveu o trabalho e a preparação das aulas, a recolha de materiais, a construção de instrumentos (testes, fichas, etc.?) A professora participou nessa recolha, nessa preparação?

Entrevistada: Não!?

Eu: O avaliado teve autonomia total para elaborar a planificação?

Entrevistada: Total!!! Na primeira aula tiveram liberdade total! Os avaliados sabiam que tinham de ter um plano de aula: um plano A e um plano B. Alguns não perceberam (o plano B), que seria a estratégia alternativa, mas tiveram

total liberdade. Não me informaram sobre o que iam fazer. Eu tomei conhecimento do plano, praticamente no momento da aula.

Eu: Não teve previamente, conhecimento do plano de aula ?

Entrevistada: Não! Na 2ª aula, já não foi assim.

Eu: O professor avaliado, antes da observação da aula, pediu-lhe esclarecimentos, conversou consigo sobre o processo?

Entrevistada: Não! O sistema também não foi muito esclarecedor. Em relação a nós (avaliadores) também não nos disseram que teríamos de fazer correações, ou sugestões. Para além disso, acho que as sugestões não eram muito bem vindas.

Eu: Acha?

Entrevistada: Acho!!! Acho que as colegas não estavam ali para isso, particularmente no meu departamento. Eu avaliei duas colegas e transferi para a colega de Inglês, uma outra avaliada.

Eu: Partilharam o trabalho?

Entrevistada: Partilhamos!!! Para além disso, achei que uma das colegas (mais velha) tinha tanta experiência quanto eu e seria de muito mau gosto que eu a questionasse ou sugerisse alguma coisa. Nem ela veio ter comigo, nem eu tomei qualquer iniciativa.

Eu: Sentiu-se inibida?

Entrevistado: Obviamente!!! Que fosse mal interpretada !!!

Eu: Muito bem!!! Teve oportunidade de partilhar e trocar experiências pedagógicas com o professor avaliado e com os seus colegas avaliadores?

Entrevistada: Entre avaliadores falamos muito. Os avaliados também falavam muito. Depois da primeira aula observada, as coisas já foram diferentes.

Eu: Os professores já estavam mais dentro do processo?

Entrevistada: Já estavam mais no processo! Perceberam que de facto, tínhamos de dizer alguma coisa. Tínhamos de fazer algum registo, tínhamos de explicar as coisas e perceber porque é que registamos daquela maneira. Eles também poderiam querer saber como é que podiam chegar a outro tipo de registos na outra aula, mas nunca houve uma interação plena entre avaliados e avaliadores.

Eu: Porque é que acha que não houve essa interação?

Entrevistada: Porque este processo é perfeitamente artificial. Na minha altura, nós víamos a formadora como uma pessoa que sabia mais, que vinha avaliar, mas também formar. Nós podíamos tirar dúvidas, perguntar. Aqui não! Nós éramos uma espécie de intrusos. Neste processo, não se reconheceu muito a legitimidade do avaliador. Se calhar os avaliadores teriam menos experiência do que os avaliados e isso retira toda a credibilidade. Eu sou da opinião que se crie uma carreira paralela. Se alguém quer ser avaliador, perfeito! Faz a formação e será avaliador.

Eu: É assim que deve ser a avaliação de desempenho?

Entrevistada: Sempre disse que as minhas aulas estão de portas abertas para quem quiser. Primeiro porque não gosto de fazer palhaçadas para a avaliação, que é o que acontece. Porque com duas aulas, perfeitamente programadas, que vou ver só naqueles dias, para além de não ser suficiente, é artificial!

Eu: Não é suficiente?

Entrevistada: Não !!! É francamente artificial!

Eu: A avaliação de desempenho implicou mudanças nas práticas de trabalho e de colaboração entre os professores?

Entrevistada: Não! Eu acho que foi ao contrário. Eu acho que a escola até se tornou mais competitiva. As pessoas fecharam-se mais. Não trabalham mais! Já não trabalham em conjunto. Neste momento parou um pouco, mas naquele ano (2008/09) tínhamos de frequentar (N) coisas para atingirmos determinados objetivos, mas cada um fazia por si, e nem sequer sabíamos o que cada um estava a fazer. Não sabíamos o que cada um estava a fazer para atingir determinados objetivos.

Eu: Não há uma partilha natural de estratégias, instrumentos, sugestões?

Entrevistada: Não! Piorou! Francamente, se antes não havia muita, com a avaliação, as pessoas fecharam-se. Cada uma fazia o que entendia.

Eu: Acha que tinham medo?

Entrevistada: Não sei se era medo! Também não conheciam muito bem o sistema. Para além disso, convínhamos que enquanto eu estou numa posição confortável, porque estou praticamente no topo da carreira e penso que o que eu era vou continuar a sê-lo. Há pessoas que já não estão em condições de fazer isso. Se calhar a escola tinha (x) ou (y) ações, atividades e eu fui sempre às que habitualmente ia e nunca tive que fazer o (pino) porque estava aí uma avaliação em causa. Mas isso sou eu! Isso também tem a ver com a nossa maneira de estar. Eu acho que este sistema mudou, mas não mudou para melhor. Imagine que tem uma colega que já conhece há anos, e tem tido na

escola sempre determinado tipo de atitude e porque veio a avaliação, de um momento para o outro a sua atitude mudou. De facto este tipo de atitude irrita-me.

Eu: As pessoas deixam de ser elas próprias, deixam de viver, de conviver. É essa cultura que se está a instalar nas escolas?

Entrevistada: É! É uma cultura muito competitiva, mas mesmo competitiva! As pessoas têm de saber muito bem o que querem! No caso da avaliação que tivemos, ainda não sabemos os efeitos práticos, terá provavelmente alguns. Há sentido de oportunidade de colegas, porque em muitas escolas, as pessoas não foram avaliadas, porque , quem se propôs a ser avaliado , partiu de um princípio que eu acho que é terrível , é extremamente perverso, e pensam (se me propus a ter aulas, terei de ter no mínimo muito bom ou excelente) e portanto, acho que houve um sentido grande de oportunidade.

Eu: Teve facilidade em comunicar com o avaliado? Foi fácil conversar com ele, foi um processo dialógico?

Entrevistada: Uns mais do que outros! Em relação às pessoas que eu tive de avaliar, eram diferentes, e foi mais complicado, e por isso mesmo é que acho que as relações na escola se sentiram e foram afetadas.

Eu: Como foi estabelecida a comunicação entre as partes? Foi informal, houve reuniões ..

Entrevistada: Eu reunia com as colegas. Até porque eu tive uma colega que estava mais próximo de mim. Reagiu mal ao primeiro registo e a partir daqui já não se está tão à vontade. Na minha opinião tudo tem de ser feito com muito formalismo. Eu reunia, fazia atas, cumpri rigorosamente tudo, burocraticamente bastante, justamente porque senti um grande desconforto, com essa colega. Com a outra colega, estive muito mais à vontade, mas já que reagi assim para a primeira, reagi de igual forma com a outra. Reunia, sim! E as avaliadas tomavam conhecimento da reunião.

Eu: Essas reuniões eram solicitadas pela professora?

Entrevistado: Sim, por mim!!! .

Eu: Nunca pelo avaliado!?

Entrevistado: Sempre por mim!

Eu: Nunca sentiu que o avaliado tinha necessidade de reunir consigo, por qualquer motivo.

Entrevistado: Eu, se calhar, na situação delas solicitaria alguma reunião, no entanto, era sempre mais eu que sugeria.

Eu: Foi então mais a professora a gestora do processo?

Entrevistada: Teve de ser!

Eu: Como avalia a capacidade e liberdade de decisão dos professores avaliados e dos professores avaliadores, em relação à avaliação de desempenho?

Entrevistada: Não sei! Eu acho que dei toda a liberdade. As grelhas condicionam, porque eu tenho de ter uma grelha, instrumento de avaliação e isso obriga a que as pessoas.....Essa liberdade é muito relativa!

Eu: Muito bem!!! De um modo geral, a avaliação do desempenho contribui para o desenvolvimento da autonomia profissional?

Entrevistada: Ainda não sou capaz de lhe dizer se sim ou não!

Eu: Ainda é muito cedo?

Entrevistada: É cedo e eu não concordo com ela! Acho que não faz progredir. Exerce obviamente uma pressão grande e obriga o professor a ser extremamente burocrata e tem obrigatoriamente de preencher determinados requisitos, quer para o avaliador, quer para o avaliado, em termos de burocracia, de papel. De facto ela é muito formal. Os efeitos práticos vêem-se na relação com os alunos, na melhoria das aprendizagens. Não percebo em que é que ela (a avaliação) possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Eu: Ainda não houve dados significativos sobre isso ...acha que deixa de haver uma pedagogia natural na aula ?

Entrevistada: Eu acho que as aulas a que assisti eram muito artificiais. Se calhar também eram artificiais, porque os professores assim o são!

Eu: Acha que o professor avaliado, não se sentia bem pelo facto de saber que a professora estaria na sua aula com um determinado objetivo?

Entrevistada: Claro, claro!

Eu: Inibiu a ação do professor!?

Entrevistada: Com certeza !! E é tão inibidor para o avaliado quanto para o avaliador, porque o avaliador também se sente um intruso.

Eu: Não se sentiu confortável neste papel?

Entrevistada: Nada! Absolutamente nada! Muito desconfortável! Teria que haver uma maior interação, ou então, se temos de estar sujeitos à avaliação, sejamos, mas por alguém do exterior.

Eu: Acha que este processo promoveu a autonomia do docente?

Entrevistada: De forma a que ele trabalhe sozinho? Cada vez mais! O que não é bom! Na escola nós devemos interagir, partilhar experiências, mas cada vez o fazemos menos. Eu acho! Até nas reuniões de departamento noto isso! Temos um assoberbar de coisas que não têm a ver com a parte pedagógica, com as aulas. Quando estabeleço um paralelismo com o passado, agora reparo que tenho imensa coisa para cumprir (obrigatoriamente). Antigamente ainda conseguia partilhar, pedir sugestões. Agora nem espaço temos para fazer isso.

Eu: Esta avaliação não é enriquecedora?

Entrevistada: É penalizadora! Sufoca-nos completamente!

Eu: Esta avaliação veio beneficiar as práticas do docente?

Entrevistada: Ora bem, nós sabemos que em todas as profissões há sempre alguns que não cumprem. Se calhar para aqueles que não cumprem mesmo nada, obriga-os a mais rigor, a mais compromissos, a cumprir regras, que eu acho que deveriam presidir sem serem obrigatórias. Nesse aspeto poderá ter alguma vantagem.

Eu: O professor avaliado construiu algum processo (portefólio) da sua avaliação, reuniu algumas evidências?

Entrevistada: Sim! Nós optámos por construir um *dossiê* que era composto por determinados itens.

Eu: Esses itens foram determinados em grupo, em pedagógico?

Entrevistada: Foram definidos em pedagógico. Era para todos igual. Tentamos uniformizar ao máximo.

Eu: Como é que os professores avaliados tomaram conhecimento desse registo.

Entrevistada: Através das reuniões de departamento e nos placards na sala dos professores, via *email*. Aqui também tínhamos a comissão de avaliação, que definiu critérios de desempate. Na reunião de departamento, levei o meu próprio *dossiê* já organizado (com os itens já definidos) para mostrar como exemplo. Nunca me passaria pela cabeça ir avaliar um *dossiê*, sem eu própria construir o meu (Até porque nós também iríamos ser avaliadas e teríamos de ter o nosso próprio dossiê).

Eu: Aquando das reuniões com os professores avaliados, faziam essas reflexões em conjunto, registavam-nas, ou cada um fazia a sua própria

reflexão, em registo próprio? Confrontava a sua reflexão com a do avaliado ou não?

Entrevistada: Nesta escola tomámos uma decisão: todos os avaliadores decidiram fazer exatamente a mesma coisa, nem fizemos reuniões a mais, nem a menos. Combinámos observar a aula e após a observação, (não trocávamos opiniões sobre a forma como decorreu a aula, a menos que a colega o pedisse, mas não houve. Se tivesse acontecido, sugeria que conversássemos a partir dos registos, acho que também seria uma atitude prudente.) Isso não aconteceu, porque as pessoas também estavam na expetativa, sabiam que havia os registos e após os registos, combinávamos com o avaliado para tomar conhecimento dos registos, havia um prazo legal e aí marcávamos a reunião para fazermos essa reflexão.

Eu: Essa reflexão foi registada?

Entrevistada: Durante toda a avaliação, tinha um caderno onde tomava as minhas notas e fazia a ata dessa reunião, onde registava a opinião da avaliada sobre os registos que tinha efetuado. Estas reuniões eram muito informais.

Eu: Nessas reflexões, sugeria estratégias de remediação.....dava sugestões.....

Entrevistada: Muito pouco! Até porque o nosso papel não estava muito definido. Será que éramos só avaliadores ou também formadores? Apesar que eu acho que uma avaliadora tem necessariamente de ser formadora.

Eu: Muito bem !! Quais os efeitos dessas reflexões nas práticas de ensino – aprendizagem dos professores?

Entrevistada: Só houve duas aulas observadas, uma nem chegou a 90 minutos. Na outra aula estivemos mais tempo, porque de facto havia a necessidade de observarmos itens que ainda não tinham sido observados para os nossos registos. Observar duas aulas é muito artificial! Este processo é muito pouco formativo.

Eu: Após a observação da 1ª aula a professora reuniu com o professor avaliado?

Entrevistada: Sim, sim! Reuni! Reuni após ter feito o meu registo, para o professor tomar conhecimento dos registos que tinha efetuado, apesar que as posições foram muito semelhantes. A nossa posição global foi sempre de muita prudência. Sempre explicámos aos avaliados que nada daquilo (os registos) era vinculativo. Preferimos atitudes mais prudentes, registos mais no domínio do bom. Por exemplo, na primeira aula observada, o resultado da primeira avaliação, não era vinculativa.

Eu: Nos registos que fizeram após a observação da 1ª aula, eram salientados os pontos fortes e os pontos fracos, ou não?

Entrevistada: Chamei a atenção, salientando sobretudo os itens da grelha e se os avaliados quisessem atingir o excelente, teriam que cumprir determinados itens, mas as grelhas estavam tão condicionadas!!

Eu: Essa reflexão teve efeitos práticos?

Entrevistada: Houve algumas mudanças de estratégias por parte dos professores, para atingirem o bom ou o excelente. Perceberam que teriam de dar aulas mais práticas. Essa mudança foi obrigatória! Quase que forçada! Quem é que me garante que o professor tem sempre esta atitude nas suas aulas? Depois das aulas observadas, tudo contínua igual. Nem sequer sei se teve efeitos práticos. Há professores que são excelentes professores, mas são péssimos na interação com os alunos.

Eu: Qual é a importância da autoavaliação (obrigatória) no processo de avaliação de desempenho docente?

Entrevistada: Eu não sou contra a avaliação e acho que temos de ser avaliados. Os professores que efetivamente trabalham têm de ser recompensados. É importante, mas também reconheço que é muito difícil pôr em prática a avaliação. Reconheçamos que os nossos melhores avaliadores são os nossos alunos. Os alunos também sabem que as aulas observadas podem ser artificiais. Não percebem porque é que o professor normalmente usa umas práticas e naquelas aulas as alterou. Eu acho que não há nada mais artificial do que isto.

Eu: Quer acrescentar mais algum dado em relação ao processo de avaliação de desempenho que ocorreu o ano passado?

Entrevistada: Acho que a forma como está a correr este processo, não resulta! Deveria haver uma carreira paralela. Há pessoas que gostam, que têm jeito. Deveria ser-lhes dada formação e aí sim seriam avaliadores (por opção) e porque não serem pessoas que avaliassem várias escolas?

Eu: Concorda então com uma avaliação externa?

Entrevistada: Concordo! Pode também não ser totalmente justa, nem totalmente formativa. Provavelmente não! Mas esta também não o é! Se os professores tem que ser avaliados, então que se faça a nível externo.

Eu: Obrigado pela sua colaboração!

Entrevistada: De nada!!

……...FIM…….....

Anexo E - Entrevista: Professor Avaliado – E 3

Sexo	Idade	Grupo de docência	Anos de serviço	Escola
Feminino	47	910	22 (10 anos em geografia)	Distrito do Porto

Depois de uma conversa informal com a professora avaliada demos início à nossa entrevista.

Eu: Vamos então dar inicio à nossa entrevista?

Entrevistada: Sim, claro!

Eu: Importa-se que lhe faça algumas perguntas sobre a forma como decorreu o seu processo de avaliação?

Entrevistada: Com certeza!

Eu: O ano passado decorreu o processo de avaliação de professores. A professora pediu para ser avaliada, teve aulas assistidas?

Entrevistada: Sim! Sim.!!!

Eu: De que forma foi preparado o seu processo de avaliação de desempenho?

Entrevistada: Eu participei, inclusivamente, na construção dos instrumentos que serviram depois para a avaliação. A escola foi pioneira no aderir à avaliação e por isso logo o ano passado, em setembro, foram construídos os instrumentos. Como não havia experiência, nem havia instrumentos modelo, além dos que a DGIDC enviou, nós fomos construindo os nossos. A coordenadora reuniu o grupo e pediu ajuda, para a construção dos documentos. E foi com base nesses documentos que decorreu a avaliação.

Eu: Muito bem! Em que momentos reuniu com o professor avaliador para refletir e regular o processo de avaliação de desempenho?

Entrevistada: Nunca!!! (sorriu) Depois deste processo nunca. O que aconteceu foi que eu solicitei as aulas assistidas. Quando produzimos os documentos, não tinha sequer entregue nada. Depois no final do 1º período, era o tempo necessário para entregar os objetivos e solicitar as aulas assistidas. Altura em que o fiz e a partir daí não tive mais contacto formal com a minha avaliadora, a

não ser, porque era minha coordenadora e portanto em reuniões de trabalho, mas que não tinham a ver com a avaliação de desempenho.

Eu: Nunca reuniram antes das aulas assistidas, para tirar dúvidas, definir estratégias...

Entrevistada: Não!!!

Eu: Nunca denotou, preocupação da parte do seu avaliador em esclarecê-la?

Entrevistada: Isso sim! Se eu a tivesse solicitado com certeza. Não foi na altura algo de que tivesse necessidade. Achei que a minha participação na construção dos documentos era suficiente. Na altura das aulas assistidas, e porque eu até já tinha tido aulas assistidas noutras duas ocasiões, na altura da profissionalização em Geografia e depois quando fiz a Formação Pessoal e Social, não me pareceu que agora fosse muito importante.

Eu: Foram sugeridas estratégias de remediação/atuação após a observação de aulas?

Entrevistada: Não! Não houve qualquer conversa. Aliás não era permitido falarmos depois das aulas assistidas.

Eu: Não era permitido? Nunca reuniram para refltir?

Entrevistada: Não! (Muito segura de si) Não era permitido!

Eu: Que tipo de registos /instrumentos foram utilizados neste processo de acompanhamento/regulação da avaliação do seu desempenho?

Entrevistada: Havia uma ficha de observação. O avaliador levava essa ficha de observação e depois havia outra ficha onde pura e simplesmente havia vários itens. Já sabia que o avaliador a única coisa que fazia era ver se em relação aquilo dos itens tinha acontecido ou não. Depois havia uma grelha para avaliação do conselho executivo, pelo presidente ou por alguém designado por ele e era isto pronto. Depois havia ainda uma outra grelha que conjuntamente, a coordenadora e um elemento do conselho executivo preenchiam para a avaliação do meu desempenho, para além das aulas assistidas.

Eu: Esses instrumentos tiveram a sua colaboração?

Entrevistada: Sim!

Eu: Alguma vez sentiu ao longo deste processo que alguém, algum dos intervenientes assumisse o papel de líder?

Entrevistada: O Presidente, o Conselho Executivo, claramente! Acho que algumas das questões, por exemplo, as grelhas, embora eu tenha participado

na sua elaboração, havia questões com as quais eu não concordava. Havia indicações muito claras do que é que lá tinha de estar. Depois era o ajustar ao meu grupo profissional, o que é recente e não há muita coisa feita, que é a Educação Especial. Quanto à elaboração do portefólio, acho que foi pouco claro aquilo que era necessário fazer. Foi-nos dito que cada um fizesse como quisesse e depois no final foram avaliados determinados itens que não foram esclarecidos ou que lá não estavam.

Eu: Não havia modelo... (interrompendo)

Entrevistada: Não! Não havia modelo. Cada um fazia como bem o entendia. Mas a verdade é que depois foram avaliados determinados itens que não foram claramente clarificados. Por isso senti-me um bocado perdida, sem saber o que lá pôr. Houve falhas da minha parte aí, porque de facto havia coisas que não eram importantes, mas afinal eram e eu não as coloquei.

Eu: Concordou com o resultado da sua avaliação?

Entrevistada: De alguma forma! No Conselho Pedagógico disseram que a avaliação não tinha de ser formativa. Claramente que não era formativa e por isso era só uma avaliação *per si*. Aí o meu grande descontentamento porque eu considerava que no final deste processo, na entrevista que eu requeri, queria saber exatamente quais eram os pontos que eu poderia melhorar e isso não me foi respondido. Disseram-me que não era intenção desta avaliação fazer uma avaliação formativa.

Eu: Solicitou uma entrevista ao seu avaliador?

Entrevistada: A entrevista ocorreu, mas não me disseram quais eram os pontos que eu poderia melhorar.

Eu: Perguntou porquê?

Entrevistada: Sim! Responderam-me que não fazia parte da natureza desta investigação.

Eu: Muito bem! Como se desenvolveu o trabalho de preparação de aulas, a recolha de materiais, a construção de instrumentos (testes, fichas, etc...) Como preparou os instrumentos para as aulas?

Entrevistada: Com base naquilo que era a minha experiência e aquilo que eu faço regularmente. Não alterou nada. Perguntei-me o que é que eu vou fazer nesta aula. Foi-me dito que a aula ia ser assistida. Imagina, a disponibilidade da coordenadora era 5ª feira às 11 horas e portanto nessa hora os alunos que eu tinha, por acaso o que eu ia dar aos alunos era matemática. Tinha um plano de aula com o que eles iam fazer e a metodologia que ia utilizar. O plano de aula era dado à avaliadora quando ela vinha e embora lho enviasse por email,

acabava por ter de lho entregar na altura. A aula decorreu com toda a naturalidade. Isso não me trouxe qualquer tipo de angústia.

Eu: Portanto, a marcação de aulas não teve o seu acordo, não foram negociadas consigo?

Entrevistada: Não! Era no dia tanto, às tantas horas.

Eu: A avaliação de desempenho implicou mudanças nas práticas de trabalho e colaboração entre os professores?

Entrevistada: Não! No meu caso, não. Nada !! Eu fui a única que no meu grupo pediu aulas assistidas.

Eu: Teve oportunidade de partilhar experiências com o professor avaliador e com os seus colegas também avaliados?

Entrevistada: Com o avaliador, nem pensar! Não podia haver qualquer tipo de conversa sobre a aula assistida.

Eu: Não podia haver, porque eram as regras da escola,..... não podiam reunir para refletir sobre aquele momento de observação de aula ?

Entrevistada: Não! (Com muita firmeza) Eram as regras da escola!

Eu: Durante este processo, como avalia a sua colaboração com os seus colegas também avaliados, quer ao nível de grupo, de departamento, quer com os restantes colegas da escola?

Entrevistada: Não senti qualquer tipo de colaboração. No final do ano , na altura da entrega dos portefólios, aí com mais duas colegas, nem são minhas colegas de grupo , um é de Educação Física , outro é das Ciências, reunimos um bocadinho e vimos como é que cada uma de nós estava a pensar fazê-lo. Trocámos algumas impressões, mas mais pelo formato e estrutura do portefólio do que por aquilo que cada uma de nós ia valorizar.

Eu: Em relação ao seu avaliador, teve oportunidade de partilhar e de trocar experiências pedagógicas com ele.

Entrevistada: Não!!!

Eu: Como avalia a sua capacidade e liberdade de decisão da sua avaliação de desempenho? Refira, por favor alguns exemplos.

Entrevistada: Nunca tive grande capacidade de manobra. Digamos, naturalmente que organizei as aulas como quis e utilizei os materiais que quis, dentro daquilo que são os recursos da escola. Agora, acho que sim, a esse nível tinha a possibilidade de decidir. Para a observação da aula, eu não pude escolher o momento em que queria ser avaliada (Matemática ou uma área

específica dos alunos, ou na Língua Portuguesa). Foi-me marcada a hora e o dia e nessa hora eu tinha que fazer o que estava no horário dos alunos, pronto.

Eu: Muito bem!! No caso da sua escola, como avalia a capacidade e liberdade de decisão dos seus colegas avaliados?

Entrevistada: Era idêntica à minha. Foi igual para toda a gente. Marcava a hora para toda a gente, para depois assistir à aula. Penso que de alguma forma, houve pessoas que tal como eu,…se organizaram um bocado individualmente, até porque eramos todos de áreas diferentes. O único grupo em que havia mais do que um elemento era o de Educação Física. Agora, não sei se os colegas reuniram para trabalhar em grupo. O plano de aula também estava definido para toda a gente. Foi antecipadamente definido, depois a forma como o enchi, como o trabalhei, teve a ver com a pessoa que sou.

Eu: Muito bem!! Em todo este processo, o seu avaliador incentivou-o na tomada de decisões?

Entrevistada: Naquilo que era possível, mas eu não tive grande contacto com ela, a outros níveis também sou uma pessoa bastante autónoma, nem sequer recorri ao avaliador para pôr qualquer tipo de questão, eu estava no processo, li os documentos...

Eu: Estava informada?

Entrevistada: Acho que sim! Estava também num processo de investigação e portanto, foi dentro daquilo que me era possível. Na altura e numa reunião com o presidente da escola, percebi que as pessoas podiam continuar a trabalhar exatamente como estavam habituadas a fazê-lo, a diferença estaria apenas no plano de aula e teria aquilo que era equivalente ao satisfaz (Bom) De facto este processo mexeu comigo, até porque eu considero que faço o melhor que sei e posso e empenho-me. Disse para mim própria: eu vou solicitar aulas assistidas, pois não vou ter mais trabalho do que aquilo que tenho. Vou continuar a trabalhar ao mesmo ritmo. Só tenho de apresentar um plano de aula e vou ter alguém que vai assistir à minha aula, mas isso é uma coisa que não me preocupa. Acho que todos nós devíamos assistir ás aulas uns dos outros, porque considero que ao longo da nossa vida profissional, a perspetiva de uma outra pessoa é muito importante e só pode enriquecer o nosso trabalho e portanto desse ponto de vista não foi nada que alterasse a minha prática.

Eu: Muito bem !!! De um modo geral a avaliação de desempenho contribui para o desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Entrevistada: Eu acho que deveria, mas como não foi uma avaliação formativa deu só para ter no final do ciclo uma nota. Com a qual eu posso concordar ou não e que corresponde àquilo que é o meu trabalho, mas isso é a minha opinião.

Eu: Neste caso concordou com a sua avaliação.

Entrevistada: Sim! De alguma forma, acho que se calhar poderia ter sido melhor.

Eu: Refletiu o seu trabalho? Este processo promoveu uma reflexão sobre as suas práticas docentes?

Entrevistada: Tenho por hábito fazê-lo. Eu acho. Se calhar não com a acuidade que fiz com outras pessoas que de um modo me obrigou a construir um portefólio, por exemplo, algo que nunca tinha feito a nível profissional. Agora, acho que podia ter sido mais rico. Também acho que a avaliação deveria ser sempre formativa.

Eu: De que modo se desenvolveu essa reflexão (Quais os momentos, os intervenientes e os instrumentos...)

Entrevistada: Essa reflexão foi basicamente feita na primeira pessoa e sozinha e isso porque nunca tive a ocasião de o fazer com os responsáveis pela minha avaliação, pois não era permitido.

Eu: Gostava de o ter feito?

Entrevistada: Eu gostava muito de o ter feito. Aliás, acho que deveria ser assim. Agora também percebo que as pessoas fiquem inibidas por não terem tido formação e sentirem-se preparadas para o poderem fazer.

Eu: Uma vez que fala em formação, a professora recebeu formação neste processo?

Entrevistada: Não! Eu achava que deveria ter feito formação, mas a formação era exígua e era só para as pessoas que iam ser avaliadores. Os avaliados não tiveram qualquer tipo de avaliação, pelo menos na minha escola.

Eu: Sentiu que o seu avaliador estava preparado para este processo?

Entrevistada: Senti! Embora eu ache que a formação não é apenas profissional. Acho que é também uma formação pessoal e para isso vamo-nos preparando ao longo da nossa vida.

Eu: Muito bem! Quais os efeitos da reflexão nas suas conceções e práticas de ensino-aprendizagem? Refira por favor alguns exemplos.

Entrevistada: Eu tenho sempre essa preocupação e este processo de avaliação não me fez nascer essa preocupação. Eu tenho sempre por hábito de pensar e refletir sobre o significado que tem aquilo que eu faço ao longo do dia, e neste caso (meninos da educação especial) penso muitas vezes. Ainda hoje, a preparar materiais para amanhã, perguntava-me se estas perguntas faziam algum sentido para estes meninos? Foi lançado agora um programa para os

miúdos concorrerem a um concurso sobre “publicidade e os seus efeitos perversos “ Eu vou trabalhar isto com eles, mas de que forma? É que estes meninos têm muitas dificuldades. Não têm muita consciência do mundo que os rodeia e isso obriga-nos a uma grande adequação, que eu acho que é inerente a qualquer processo de reflexão. Se esta reflexão não for feita antes, eu acho que tem de o ser forçosamente depois. Ou estes conteúdos são adaptados ou não faz qualquer sentido. Deste ponto de vista, eu acho que tenho feito esse exercício. Às vezes faço-o de uma forma mais aprofundada e claro até mais visível, outras vezes tenho muitas dificuldades. Tenho ainda muitas vezes dificuldade em conseguir adaptar algumas das coisas que quero trabalhar com os meus alunos ao nível de desenvolvimento em que eles estão, mas isso se calhar é uma coisa com que vou viver o resto da vida.

Eu: Muito bem! Qual é a importância da sua “autoavaliação” (obrigatória) na reflexão sobre as suas práticas?

Entrevistada: É fundamental! Eu acho que sem a autoavaliação nunca vou poder melhorar. Agora, eu posso fazer essa autoavaliação sozinha, contudo acho que é sempre muito pouco rica, porque é sempre tudo feito na 1ª pessoa e eu não sirvo de espelho a mim própria, por isso eu só posso melhorar se tiver um espelho e só o outro é que me serve de espelho. Era muito importante que houvesse formação nas escolas para todos, não só para avaliadores, mas também para avaliados. Enfim, estamos numa sociedade muito visual e é importante dar visibilidade ao que se faz. Agora acho que é importante que se tenha formação para que a prática profissional aumente preferencialmente…

Eu: Muito bem!!! Mais uma vez agradeço-lhe a sua colaboração. Obrigada!

Entrevistada: Bom trabalho para si!

Eu: Obrigada!

……FIM……..

Anexo F – Validação da Entrevista

Google

A

1. Ana Marcos

Entrevista (Investigação - Doutoramento)

Inbox x

Ana Marcos <anamarcos07@gmail.com> 10/15/10

to.

Exma Srª Dra

Junto envio a transcrição da entrevista (instrumento necessário para a investigação que se encontra em curso do Doutoramento em Educação - ADD) realizada finais de Junho . Para efeitos de validação da entrevista, preciso que confirme os dados. De forma a efetivar a validação, queira p.f. responder a este email, confirmando, assim, os dados da entrevista.
No momento da entrevista tínhamos conversado sobre a possibilidade da Professora me enviar os instrumentos utilizados neste processo de avaliação, agradecia que se ainda fosse possível, procedesse ao envio dos mesmos, para uma posterior análise.
Uma vez mais, agradeço a sua colaboração e disponibilidade.
Cumprimentos,
Ana Marcos

avaliadora - E11.pdf
207K View Download

> 10/15/10

to me

Translate message
Turn off for: Portuguese
Há apenas duas pequenas imprecisões, que gostaria que verificasse: pág.2 - a professora que avaliei era contratada, mas não era do quadro da Escola; pág. 3 - Esta escola trabalhava muito... com a reorganização dos grupos disciplinares em Departamentos....

Já agora acrescento a informação de que pedi em Setembro a reforma antecipada, em grande parte pela pressão e mal estar resultantes da ADD, mesmo com as revisões actuais.

Desejo-lhe um bom trabalho!

DocADD.rar
1102K View Download

Ana Marcos <anamarcos07@gmail.com> 10/15/10

to

Exmª Srª Professora,

Agradeço a sua resposta. Vou ter em conta as considerações que referiu.
Obrigado pela sua colaboração!
Cumprimentos,
Ana Marcos

Click here to Reply or Forward

Anexo G – Inquérito por Questionário

Caro(a) professor (a) :

Este questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, tem como objectivo ***averiguar as lógicas de supervisão no processo de avaliação de desempenho docente*** *(ADD)*. Integra-se numa investigação no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, a realizar na Universidade Portucalense.

Pedimos-lhe que as suas respostas reflictam a **sua opinião pessoal,** já que não há respostas correctas ou incorrectas, sendo todas válidas para a nossa investigação.

Agradecemos o tempo e a disponibilidade que nos concedeu, garantindo-lhe que os dados recolhidos serão rigorosamente anónimos e confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Ana Lurdes Ribeiro Marcos

A - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

(Coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso.)

1 – Idade:_____

2 – Género: Feminino ☐ Masculino ☐

3 - Habilitação académica:

a) Doutoramento ☐

b) Mestrado ☐

c) Pós-Graduação ☐

c) Licenciatura ☐

d) Bacharelato ☐

4 – Situação profissional atual:

a) Docente do Quadro de Escola ☐

b) Docente do Quadro de Agrupamento ☐

☐

c) Docente do Quadro de Zona Pedagógica

d) Docente Contratado ☐

5 - Nível (eis) de ensino em que leciona:

Pré-escolar ☐ 1º ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Educação Especial ☐

6 – Anos de serviço:

Até 5 anos ☐ De 6 a 15 anos ☐ De 16 a 20 anos ☐ Mais de 20anos ☐

7- Estatuto no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (indique todos os casos que se lhe aplicam):

Avaliado ☐ Avaliador ☐ Diretor(a) ☐ Membro da CCAD ☐

8- Enquanto professor avaliado, solicitou observação de aulas ?

Sim ☐ Não ☐

9- Teve formação no âmbito do processo da ADD ?

Sim ☐ Não ☐

B – DIMENSÃO DA ANÁLISE AO NÍVEL DO PROCESSO SUPERVISIVO DA ADD

Relativamente às seguintes afirmações, assinale com uma cruz apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião sobre o modo como decorreu a avaliação de desempenho (ADD) na sua escola, tendo em conta a seguinte escala:

1 Nunca

2 Raramente

3 Às vezes

4 Muitas vezes

5 Sempre

	1	2	3	4	5
1- O avaliador preparou com o avaliado todos os dispositivos de supervisão/avaliação antes de se iniciar o processo de ADD.	☐	☐	☐	☐	☐
2- O avaliador reuniu com o avaliado antes da ADD iniciar, de forma a preparar o processo de avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
3- O avaliador reuniu com o avaliado para regular o processo de avaliação de desempenho.	☐	☐	☐	☐	☐
4- Durante o processo da ADD foram sugeridas estratégias de remediação/atuação, designadamente após a observação de aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
5- O processo da ADD favoreceu uma interação constante entre os diversos intervenientes (avaliador e avaliado).	☐	☐	☐	☐	☐
6- O avaliador e o avaliado reuniram sempre que necessário de forma a aferir/regular o processo da ADD.	☐	☐	☐	☐	☐
7- O avaliador colaborou com o avaliado na preparação das atividades pedagógicas.	☐	☐	☐	☐	☐
8- A ADD implicou mudanças significativas no trabalho colaborativo entre os professores da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
9- O avaliador e o avaliado partilharam materiais, experiências, documentos e outros suportes de apoio à atividade docente.	☐	☐	☐	☐	☐
10- O processo de ADD favoreceu a partilha de experiências pedagógicas entre os professores da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
11- Na ADD os professores colaboraram, quer no âmbito do grupo/departamento, quer no âmbito da escola em geral.	☐	☐	☐	☐	☐
12- O avaliador implementou, ao longo do processo da ADD, uma cultura de diálogo constante com o avaliado.	☐	☐	☐	☐	☐
13- O avaliado teve toda a autonomia e liberdade de decisão durante o processo da ADD.	☐	☐	☐	☐	☐
14- O avaliador incentivou a autonomia do avaliado na tomada de decisões.	☐	☐	☐	☐	☐
15- O avaliador promoveu um questionamento constante como competência fundamental para desenvolver a autonomia profissional.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
16- A ADD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do professor na gestão do currículo e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
17- A autonomia foi considerada um critério na avaliação do desempenho docente.	☐	☐	☐	☐	☐
18- O avaliador promoveu a autonomia, mas sem pôr em causa o seu papel de avaliador.	☐	☐	☐	☐	☐
19- O processo da ADD promoveu a reflexão sobre as práticas docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
20- O processo da ADD promoveu a auto-reflexão dos avaliados.	☐	☐	☐	☐	☐
21- O avaliador foi o principal responsável pela promoção da reflexão ao longo do processo de ADD.	☐	☐	☐	☐	☐
22- Durante o processo de ADD, os avaliados foram incentivados a desenvolver uma autorreflexão permanente sobre as suas práticas.	☐	☐	☐	☐	☐
23- A autoavaliação, como instrumento fundamental de reflexão foi parte integrante do processo da ADD e não apenas no final.	☐	☐	☐	☐	☐
24- O avaliador forneceu ao avaliado toda a informação recolhida através dos instrumentos de registo para permitir a sua reflexão	☐	☐	☐	☐	☐

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo H - Autorização do Inquérito em Meio Escolar pelo Ministério da Educação

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0203100001

Doutoramento x

mime-noreply@gepe.min-edu.pt 4/14/11

to
me

Translate message
Turn off for: Portuguese

Exmo(a)s. Sr(a)s.
O pedido de autorização do inquérito n.º 0203100001, com a designação *Lógicas da supervisão pedagógica em contexto de avaliação do desempenho docente*, registado em 15-03-2011, foi aprovado.
Avaliação do inquérito:

> Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Ana Lurdes Ribeiro Marcos
>
> Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
>
> Com os melhores cumprimentos
>
> Isabel Oliveira
>
> Directora de Serviços de Inovação Educativa
>
> DGIDC

Observações:

a) Sugere-se que a variável tempo de serviço seja aberta, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição
b) Sugere-se que em vez de género, que é um conceito, se caracterizem os inquiridos pelo sexo, que é o atributo que se pretende conhecer

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço http://mime.gepe.min-edu.pt. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.