



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

Mestrado em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

*A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA ESCOLA ATUAL: DA LEGISLAÇÃO À  
OPERACIONALIZAÇÃO*

**Mestranda:** Anabela Palmelão Fialho

**Orientadora:** Professora Doutora Célia Ribeiro

**Coorientadora:** Mestre Paula Arnaud Dias

Viseu, março, 2017





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

*A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA ESCOLA ATUAL: DA LEGISLAÇÃO À  
OPERACIONALIZAÇÃO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação -  
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de  
Docentes

Mestranda: Anabela Palmelão Fialho

Trabalho efetuado sob a orientação de

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Coorientadora: Mestre Paula Arnaud Dias

Viseu, março, 2017



Ao meu marido, Tito  
e ao nosso filho, João  
– seres de amor e luz, que  
pelo seu amor me encorajam a viver  
na demanda por um constante aprender.  
À memória da minha mãe de coração,  
Virgínia Maria Vaz Ferro.



Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença (Nóvoa, 2007, p. 18).



## Agradecimentos

Esta dissertação foi viável graças aos imprescindíveis apoios e incentivos que promoveram a reflexão partilhada e que, num espírito colaborativo, a tornaram realidade.

Em primeiro lugar agradeço, muito especialmente, à Professora Doutora Célia Ribeiro, que aceitou orientar este estudo, pela sua sabedoria, pelas suas recomendações sempre pertinentes, pela sua preciosa dedicação e total apoio, disponibilidade e uma grandiosa colaboração para solucionar algumas adversidades que foram surgindo no decurso da realização do presente trabalho.

Faço também um especial agradecimento à Mestre Paula Arnaud Dias, que, na qualidade de coorientadora desta tese, revelou uma total colaboração. Um obrigado muito sincero pelas suas críticas sempre muito pertinentes, reveladoras de um notável conhecimento, experiência, dedicação e vontade de partilha que orientaram o desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de manifestar a minha gratidão a todos os que responderam de forma anónima ao inquérito por nós realizado. Sem o seu contributo este estudo ficaria por certo menos fundamentado.

Um obrigado aos meus professores e a todos os meus alunos e colegas que, implícita ou explicitamente, têm contribuído para as minhas reflexões e aprendizagem contínua nesta missão de ser professora. A todos um bem-haja.

Por último, mas sempre em primeiro lugar, agradeço o apoio absolutamente incondicional do meu marido – anjo de luz nesta caminhada riosamente abençoada pelo nosso filho, que muito me inspira ao nobre desafio de crescer, de educar e de refletir sobre a bênção da existência e o valor da educação como algo intrínseco à mesma.



## Resumo

Este estudo insere-se na área da Avaliação do Desempenho Docente e da Supervisão Pedagógica e incide sobre a importância da Avaliação do Desempenho Docente e da Supervisão para o desenvolvimento da reflexividade dos professores numa escola que se deseja reflexiva e colaborativa.

O objetivo do nosso estudo consiste em analisar a opinião dos professores avaliadores (internos e externos) e dos professores avaliados sobre a operacionalização da avaliação do desempenho docente (ADD) e a sua articulação com os normativos que a sustentam.

No intuito de cumprirmos o objetivo em causa, optámos por uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, sustentada na aplicação de um inquérito por questionário intitulado “Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas”.

Através dos resultados obtidos, por meio da aplicação *online* do referido questionário e pela análise estatística descritiva dos mesmos, constatou-se que na ótica dos participantes neste estudo, as principais conclusões apontam para o facto dos normativos que regem a ADD primarem pelo excesso de burocratização, serem de difícil monitorização e acentuarem constrangimentos, concretamente, ao nível da interpretação da legislação e da sua operacionalização. Segundo a perceção dos docentes inquiridos, o atual modelo de ADD não contribui de forma significativa para o sucesso da prática pedagógica, nem para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Constatamos também que o seu contributo para o desenvolvimento profissional fica muito aquém do que era desejável na ótica dos intervenientes envolvidos no estudo.

**Palavras-chave:** Escola, Educação, Avaliação, Supervisão, Desenvolvimento Profissional.



## Abstract

This study is part of the Evaluation of Teaching Performance and Pedagogical Supervision and focuses on the importance of Teaching Performance Evaluation and Supervision for the development of teachers' reflexivity in a school that is both reflexive and collaborative.

The purpose of our study is to analyze the opinions of both evaluating and evaluated teachers on the operationalization of teachers performance evaluation (DMA) and its articulation with the norms that support it.

In order to meet this objective, we opted for a methodological approach of a quantitative nature, based on the application of a questionnaire survey entitled "Evaluation of Teaching Performance: Attitudes and Practices".

According to the results obtained, through the online application of this survey and the same descriptive statistical analysis, it was observed that from the perspective of the participants in this study, the main conclusions point to the fact that the regulations governing ADD are based on excessive bureaucratization and are difficult to monitor and accentuate constraints, concretely, in the interpretation of legislation and its operationalization. According to the perception of the teachers interviewed, the current model of ADD does not contribute significantly to the success of the pedagogical practice nor to the improvement and development of the teachers involved in the process.

**Key words:** School, Education, Evaluation, Supervision, Professional Development.



## Índice

Introdução.....	1
PARTE 1 – Enquadramento teórico.....	5
Capítulo 1 - A Escola como organização aprendente e dialógica.....	7
1.1. O papel da educação na sociedade.....	11
1.2. A escola – instituição social.....	17
1.3. A importância do professor na construção de uma sociedade democrática .....	25
1.4. Da escola burocrática à escola reflexiva .....	29
Capítulo 2 – Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: interação entre pensamento e ação.....	39
2.1. O atual regime de avaliação do desempenho docente.....	39
2.2. A avaliação do desempenho docente e a melhoria das aprendizagens dos alunos .....	43
2.3. Supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente: que relação?.....	45
2.3.1. Conceito de supervisão pedagógica.....	51
2.3.2. Modelos de supervisão pedagógica .....	57
2.3.3. Perfil e competências do supervisor .....	61
2.4. Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica – os contributos para o desenvolvimento do professor .....	67
PARTE 2 – Investigação empírica .....	71
Capítulo 1 – Metodologia da investigação.....	73
1.1. Fundamentos e objetivos do estudo.....	75
1.2. Tipologia da investigação .....	77
1.3. Caracterização da amostra.....	77
1.4. Instrumento de recolha de dados.....	83
1.5. Procedimentos .....	85
Capítulo 2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	87
2.1. Apresentação dos resultados.....	87
PARTE I – Posicionamento face à ADD / PARTE II - Avaliação da legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal .....	87
Parte III (se não foi sujeito(a) a avaliação interna nos últimos 5 anos passe à parte V do questionário).....	95

Parte IV (se não foi sujeito(a) a avaliação externa passe à VII parte do questionário).....	99
Parte V (Se não foi avaliador(a) interno(a) passe à VII parte do questionário) .....	101
Parte VI - Nesta parte do questionário encontrará afirmações relativas à sua função de avaliador(a) externo(a).....	105
Parte VII - Nesta parte do questionário encontrará um leque de enunciados a partir dos quais se pretende aferir como se sente face à profissão e/ou local de trabalho .....	109
2.2. Discussão dos resultados .....	113
2.3. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento pessoal e profissional – a emergência de uma efetiva relação entre os normativos e a realidade.....	119
Conclusões e Recomendações .....	123
Referências Bibliográficas .....	127
Legislação Consultada .....	136

## Índice de Figuras

Figura 1 - Aspectos negativos dos cursos vocacionais (Reis , A. B., 2015, p. 60).....	32
Figura 3 – Conceito de Supervisão - (Alarcão & Bernardo, 2013, p. 20).....	51
Figura 4 – A atividade de supervisão e a atividade supervisionada (Alarcão & Bernardo, 2013, p. 64) .....	53

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Estatística descritiva para a variável sexo .....	77
Tabela 2: Estatística descritiva para a variável sexo cruzada com a variável idade.....	78
Tabela 3: Tabela de frequências para a variável habilitações académicas.....	78
Tabela 4: Tabela de frequências para a variável área geográfica .....	79
Tabela 5: Tabela de frequências para a variável vínculo à instituição .....	79
Tabela 6: Tabela de frequências para a variável nível de ensino.....	80
Tabela 7: Estatística descritiva para a variável tempo de serviço (em anos).....	80
Tabela 8: Tabela de frequências para a variável posição no escalão.....	81
Tabela 9: Tabela de frequências e percentagens das variáveis Nos últimos 5 anos fui avaliado(a), nos últimos 5 anos fui avaliador(a) interno(a), nos últimos 5 anos fui, simultaneamente, avaliador(a) e avaliado(a) e nos últimos anos fui avaliador(a) externo(a).....	81
Tabela 10: Tabela de frequências e percentagens da variável se respondeu afirmativamente à questão 12, concorda com os normativos que regem a observação de aulas? .....	87
Tabela 11: Tabela de frequências e percentagens da variável concorda com o processo de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas? .....	88
Tabela 12: Tabela de frequências e percentagens da variável conheço a legislação ADD e da variável considero que a Monitorização e Implementação. ....	90
Tabela 13: Médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte II.....	91
Tabela 14: Tabela de frequências e percentagens das variáveis legislação relativa à ADD, ADD avaliação interna e externa, grelhas de registo e da variável imparcialidade da avaliação interna...	92
Tabela 15: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Imparcialidade da avaliação externa, avaliação de docente, carreira e trabalho em equipa e da variável e modelo de ADD e motivação.....	93
Tabela 16: Nº de respostas válidas, omissos, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte III.....	95
Tabela 17: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a formação como avaliador, bom conhecimento da legislação, bem orientado pelo avaliador interno e da variável e recetivo a sugestões pedagógicas.....	96
Tabela 18: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Justiça da avaliação, melhoria do serviço educativo, valorização de desenvolvimento, qualidade e aprendizagem dos alunos e da variável avaliação interna imparcial.....	98
Tabela 19: Nº de respostas válidas, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte IV .....	100

Tabela 20: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Formação adequada avaliador externo, Conhecimento da legislação avaliador(a) externo, Avaliação Rigorosa avaliador(a) externo e da variável e Avaliação justa avaliador(a) externo.....	101
Tabela 21: Nº de respostas válidas, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte V. ....	102
Tabela 22: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a nível de formação adequado, legislação fácil de interpretar, avaliação Instrumentos eficazes e da variável e concordância nos conteúdos ADD.....	103
Tabela 23: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, trabalho em equipa, apoiado como avaliador interno, acompanhamento de pares e da variável reflexo positivo nas relações. ....	104
Tabela 24: Nº de respostas válidas, omissos, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte VI .....	106
Tabela 25: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a formação adequada avaliador externo, legislação ADD de fácil interpretação, instrumentos eficazes na avaliação externa e da variável e concordância nos conteúdos ADD .....	107
Tabela 26: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, trabalho em equipa e da variável e compreendido e valorizado avaliador externo. ....	108
Tabela 27: Médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte VII...	109
Tabela 28: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a calmo no trabalho, carga horária adequada, burocracia e da variável e equipamentos adequados .....	110
Tabela 29: Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, tarefas em tempo útil, acompanhado pelos colegas, motivado para atividades e da variável valor do trabalho na instituição .....	111
Tabela 30: Tabela de frequências e percentagens da variável se tivesse a possibilidade de exercer outra atividade com a mesma remuneração abandonaria a docência .....	112

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de alunos que abandonaram precocemente o ensino e a formação 2009-2013 e as metas nacionais em comparação com os objetivos prioritários da UE. Fonte: Eurydice (2014) .....	18
Gráfico 2 - Percentagem de alunos que repetiram pelo menos um ano no CITE 1, CITE 2 e CITE 3. Fonte: OCDE, PISA (2012).....	19
Gráfico 3 - Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico, por ano de escolaridade - Portugal, 2001-2013. Fonte: Relatório do Conselho Nacional de Educação (2015) .....	20
Gráfico 4: Motivos pelos quais não concorda com os normativos relativos à observação de aula .....	88
Gráfico 5: Motivos de discordância de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas .....	89

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelos de supervisão: características e finalidades .....	57
Quadro 2 – Culturas de colaboração/colaboração artificial .....	64
Quadro 3 – Características e finalidades dos métodos: quantitativo e qualitativo .....	74

## Anexos

Anexo 1: Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: Atitudes e Práticas .....	141
Anexo 2: Pedido de Divulgação/Colaboração do Inquérito .....	167

## Abreviaturas

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

PISA – Programme for International Student Assessment

SPSS – Statistical Package for Social Science

## Introdução

Este trabalho tem na sua gênese o nosso compromisso com a educação, consensualmente, entendida como fulcral para o desenvolvimento do ser humano e da humanidade no seu todo, bem como a consciência da complexidade inerente ao exercício da docência numa sociedade impulsionada por ritmos vertiginosos de mudança.

Em verdade, reconhecemos que a incerteza é hoje parte integrante de uma sociedade fortemente marcada por transformações, mais ou menos intensas, que alteraram significativamente o nosso modo de pensar, de agir, de trabalhar, de comunicar, de ensinar e de aprender. Segundo Bauman (1998), à solidez vivida na modernidade, sucedeu-se uma sociedade caracterizada pela liquidez na qual impera a imprevisibilidade.

As escolas e todas as suas dinâmicas devem ser compreendidas neste quadro de instabilidade que muito afetou o trabalho desenvolvido nas mesmas e, conseqüentemente, as aprendizagens e o desejável desenvolvimento pessoal, social e profissional daqueles que nelas interagem.

É neste contexto que sentimos, por um lado, as angústias assentes numa visão pessimista, desmotivada e apática face ao ensino e à aprendizagem e, por outro, a necessidade de aferir, analisar, compreender o que é que, mais diretamente, suscitou e ancora o desânimo que, em grande medida, é manifesto na docência e ressoa na sociedade.

Neste sentido, e sem pretendermos desvalorizar a multiplicidade de fatores que terão convergido para a realidade em causa, procurámos focar a nossa investigação na análise da opinião dos docentes avaliadores (internos e externos) e avaliados no que diz respeito à relação entre os normativos que regem a avaliação do desempenho docente e o que se afere da operacionalização dos mesmos. No decurso do trabalho desenvolvido, visámos, com efeito, conhecer a pertinência e validade destes normativos na sua relação com os seus contributos no tocante ao desenvolvimento profissional dos professores e ao processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta ótica, assumimos que o nosso objetivo principal é entender em que medida os normativos relativos à ADD, bem como a sua implementação e monitorização promovem, numa dinâmica de trabalho colaborativo/reflexivo, o desenvolvimento pessoal e profissional no atual contexto educativo.

Neste âmbito, algumas questões se levantam, a saber:

- a) O atual modelo de avaliação de desempenho docente contribui para a promoção do sucesso educativo?
- b) O modelo em causa, que incorpora a avaliação interna e externa, promove o trabalho colaborativo entre avaliadores e avaliados?
- c) Os docentes avaliadores (internos e externos) têm tido uma formação adequada à função que exercem?
- d) Há uma justa confluência entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente?
- e) O atual modelo de ADD contribui para a melhoria do desempenho profissional dos professores e da organização educativa?

Note-se que o que hoje se anseia é, justamente, uma escola:

[...] do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar guerras de poder ou competitividade mal entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora (Alarcão, 2001, p. 17).

De modo a fundamentarmos a problemática de fundo que impulsionou este estudo, o mesmo apresenta-se estruturado em duas partes.

Na primeira parte, e no âmbito do Enquadramento Teórico, expomos dois capítulos.

No primeiro capítulo focamo-nos na consulta, análise e reflexão da literatura atual relativa à temática da escola como organização aprendente e dialógica e discutimos o papel da educação e da escola para a construção de uma sociedade democrática. Realçamos a

importância de uma transição de paradigma de escola, valorizando a escola reflexiva face à forte herança e presença de uma escola que, em muitos aspetos, ainda prima pela burocracia.

No segundo capítulo explanamos as diretrizes inerentes ao regime atual do desempenho da avaliação docente. Da leitura e análise dos normativos relativos ao mesmo, dissertamos sobre o *modo operandis* do supracitado modelo de avaliação que pretende articular duas dimensões avaliativas, a interna e a externa, destacando em que medida este modelo é, ou não, mais justo, imparcial e objetivo e qual é o seu real contributo para a melhoria/desenvolvimento dos atores envolvidos. Na continuidade da valorização do desenvolvimento da profissionalidade docente, centramos a nossa reflexão na temática da supervisão pedagógica, compreendida à luz das conceções mais atuais, que tendem a perspetivá-la numa dinâmica interativa entre pensamento e ação. Analisamos, em particular, o conceito de supervisão, assim como alguns dos modelos da supervisão pedagógica. Com base nas visões mais contemporâneas relativas à relevância da supervisão pedagógica no sistema educativo, exploramos o perfil e competências do supervisor e problematizamos a relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente.

A segunda parte do nosso estudo – Investigação Empírica, é composta por dois capítulos.

No primeiro capítulo, e em consentaneidade com o domínio no qual se enquadra, explanamos os fundamentos e objetivos do estudo, assim como a tipologia da investigação e caracterização da amostra. Este capítulo integra ainda a descrição do instrumento de recolha de dados e os respetivos procedimentos.

No segundo capítulo, e com base na apresentação e análise dos resultados, procedemos a uma discussão dos mesmos, que culmina numa reflexão sobre as finalidades e pressupostos legais da avaliação do desempenho docente no seu contraste com a realidade e a emergência de uma efetiva relação entre os normativos e a sua monitorização/concretização.

Por fim, em coerência com a investigação levada a efeito, elencamos as principais conclusões a que chegámos, evidenciando os contributos do estudo. No sentido de abrir horizontes a estudos futuros, apontamos também para possíveis sugestões, que poderão

contribuir para repensar a cultura que se vive em torno do que legisla a vida na escola, do que se vive/ensina e aprende na escola e da missão da própria escola, que é indissociável da complexidade, dos contextos e do tempo que lhe são constitutivos (Alarcão, 2001).

## **PARTE 1 – Enquadramento teórico**



## Capítulo 1 - A Escola como organização aprendente e dialógica

Na literatura contemporânea sobre a educação, e nos muitos debates que dominam a atualidade sobre a mesma, é hoje um “lugar-comum” a constatação de que a escola e os seus agentes estão perante desafios complexos a fim de, como instituição social, realizar a sua imprescindível função no que concerne à formação humana.

Muito se tem dissertado sobre a crise do ensino, a crise do sistema educativo ou ainda crise de valores transversais à sociedade.

Porém, a avaliar pelo legado histórico da humanidade, compreendemos que as crises mais não são do que etapas e processos intimamente ligados à vida quer de uma pessoa, quer da sociedade e das organizações que fazem parte desta. Face a um período de crise reconhece-se a vivência da angústia, mas também o surgimento de oportunidades de mudança e de crescimento.

Assim, estando a educação e o ensino, tal como a própria sociedade, sob o signo de crise, de adversidades, de tensões e de conflitos, há que mudar de paradigma e repensar a missão da escola em diálogo com as novas configurações e necessidades da sociedade. Para tal, é urgente que nos consciencializemos de que é crucial (diríamos mesmo vital) abandonar sistemas educativos “entendidos como entidades monolíticas com um comportamento uniforme em todo o território nacional” (Lima, 2008, p. 52) substituindo os mesmos por “múltiplas unidades” que encerram em si mesmas as suas especificidades e no diálogo com as mesmas procuram estimular uma aprendizagem significativa para os alunos.

Neste sentido, à escola uniforme, ainda muito burocrática, que tende a resistir à mudança, deve emergir uma “organização que aprende” (Senge, 1999) – uma escola reflexiva (Alarcão, 2009; Canário, 1998; Guerra, 2002).

Num mundo cada vez mais globalizante, dominado pela proeminência de uma época marcada por conturbações económicas, políticas, sociais e até mesmo ambientais à escala transnacional, é improtelável a vivência de uma escola que se pensa a si mesma, num diálogo

construtivo com todos os agentes educativos, conetada com a comunidade em si e, francamente comprometida com o sucesso das aprendizagens de todos os intervenientes do processo em si e para si cultivado.

Uma escola com estas características é uma escola que, não podendo alienar-se do seu contexto, por vezes, burocrática e normativamente labiríntico e imprevisível, incrementa o exercício crítico de auto questionamento, repensando-se na sua globalidade, almejando a construção progressiva do desenvolvimento de si e dos que nela empreendem a missão de ensinar e de aprender (Canário, 1998; Leite & Alarcão, 2006; Lima, 2002; Perrenoud, 2000).

É, pois, tempo de reequacionar princípios, metodologias, atitudes e comportamentos que polarizam o ensino e motivam as sucessivas reformas educativas, assim como transmutar a ideia de escola, como instituição de ensino, para uma escola genuinamente reflexiva. Por outras palavras, anseia-se por uma escola aberta a uma mundividência cujas forças político-ideológicas, nas suas mais variadas ramificações, excedam amplamente o microcosmo em que se inserem. A própria escola, entendida como organização (Nóvoa, 1995), na sua dinâmica de questionamento sistemático, tem de romper com a tradicional aceção de um lugar aglutinador de transmissão de conhecimentos e configurar-se como uma comunidade de aprendizagem (Senge, 2005) que “necessita de aprender muitas coisas” (Guerra, 2000, p. 17).

Na senda do pensamento dos defensores da escola reflexiva (Alarcão, 2001; Day, 2001; Fullan & Hargraeves, 2000), é imperativo pensar a escola como construção social e humana e, por conseguinte, correlacionada com a essência da aprendizagem – a interrogação que suscita o questionamento sobre a aprendizagem em si (Guerra, 2002), ou seja, uma escola onde os próprios professores aprendem, continuamente, a sua profissão (Canário, 1998) - uma profissão que, tal como a própria escola, é “uma verdadeira profissão aprendente” (Hargreaves, 2003, p. 215).

Diríamos que é tempo do triunfo da competitividade, tão aclamado em vários quadrantes da nossa sociedade, dar lugar à genuína reflexividade – à cooperação. Promover uma cultura colaborativa parece ser ainda um longo caminho a percorrer, já que a *praxis* não muda por decretos, mas sim por uma envolvimento/participação de todos os atores implicados

nesse processo (Abrantes, 1999; Pacheco, 2002). Nas palavras de Nóvoa (2008), “as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (p. 25).

A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001), afirmam que:

[...] as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos (pp. 90-91).

E, o sucesso destes é, inegavelmente, a prioridade do ensino e da educação consubstanciada na Lei de Bases do Sistema Educativo, no qual se advoga que:

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 2º, ponto 5).

Neste diploma legal, a prioridade do desenvolvimento do espírito e práticas democráticas, propulsoras de uma reflexão “consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 3º, alínea b), assume uma centralidade em torno da qual a valorização da educação se consagra como uma ação capaz de reduzir as desigualdades e gerar a inclusão social a fim de concretizar-se na melhoria da qualidade da mesma e do ensino.

Na realidade, em confluência com o pensamento de Bolívar (2012), “o foco prioritário da melhoria é, então, o *ensino e a aprendizagem dos alunos*” (p. 199), o que exige que não se reduza este mesmo foco a uma conceção de escola, na qual a ação educativa seja passível de ser comparável a uma ilha sem comunicação com os demais atores da ação educativa.

Conceber a escola como agente socializador é reconhecer o que está na gênese da sua missão – formar cidadãos ativos e construtores de uma sociedade que potencie as nossas capacidades humanas e humanizadoras. Porém, é salutar ter presente que a ação educativa, porque visa a cidadania – a formação/desenvolvimento integral da pessoa, não é, nem pode ser, uma tarefa circunscrita à escola e ao trabalho protagonizado pelos professores.

Para Bolívar (2007), é necessário conectar esta ação com outros agentes, ampliando o espaço educativo aos elementos da comunidade, a outras instituições e, em primeira instância, à família. Tendo em conta que, como foi dito anteriormente, o foco prioritário da ação educativa são os alunos, o desafio atual é construir uma escola fundada numa dinâmica de responsabilidades partilhadas que aumente o *capital social*, ou seja, uma escola indissociável da capacidade de partilhar conhecimentos e ideias.

E, uma escola assim, é, incontornavelmente, uma escola aprendente e dialógica – é uma escola que, albergando em si uma base de conhecimento estruturante da formação cultural, cria, na relação aberta com todos os agentes educativos, redes e condições para potenciar o mesmo, formando cidadãos capazes de pôr em prática a sua autonomia, agindo em prol de uma sociedade mais justa, mais conscientemente cooperante – mais democrática.

Uma escola com estas características não é, de todo, uma escola na qual cada professor é o “rei do seu reino” (Teixeira, 1993, p. 231), mas uma escola onde o professor se desafia a si mesmo à construção e partilha genuína de práticas colaborativas. Segundo Teixeira (1993), ainda que seja difícil, torna-se imperativo que a profissão docente abandone um paradigma de isolamento a que se tem acomodado e que se polarize em torno de uma vivência partilhada dessas mesmas práticas.

## 1.1. O papel da educação na sociedade

Questionar sobre o papel da educação na sociedade exige que reconheçamos que o mesmo só é fecundo na sua estreita correlação com a vida, uma vez que esta “[...] é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão” (Pierre, 1990, cit. por Nóvoa, 1992, p. 24). Reflexão esta que, a nosso ver, não pode subtrair à família – entendida como sustentáculo da sociedade, um papel central na formação do indivíduo que é, por natureza, um ser inacabado. O que não é, necessariamente, uma limitação, mas a abertura a um leque de possibilidades, que uma vez realizadas, o definem como humano. Como nos diz Freire (2002):

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (p. 24).

Neste sentido, é indispensável pensarmos no indivíduo, justamente, como ser inacabado que, por isso mesmo, carece da aprendizagem para se auto organizar e adaptar ao meio.

O ser humano, ao invés de outros seres, não está programado para responder de forma fixa aos problemas que o meio lhe coloca, visto que é um ser cuja humanidade se constrói progressivamente na relação – na relação com o meio, com os outros e consigo próprio. Logo, a aprendizagem, intrinsecamente ligada à educação, prevalece consideravelmente sobre as respostas inatas e desempenha um papel decisivo da dupla natureza humana: a sua unidade (biológica) e a sua diversidade (cultural). Em verdade, e tal como nos diz Delors (1996) “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de

dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (p. 48).

Por outras palavras, educar é formar/cultivar – é atuar no sentido de desenvolver as aptidões do ser humano de modo a que este se construa e reconstrua ao longo do seu ciclo vital. O que só é exequível numa interação progressiva entre o seu equipamento biológico e as oportunidades e restrições inerentes aos contextos sociais e culturais nos quais edifica a sua identidade que, em circunstância alguma, pode ser tida como um atributo imutável da pessoa. Citando Reboul (1982), “educar não é fabricar alunos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu «génio» singular” (p. 22).

A avaliar pelo que este autor nos diz, educar é libertar – é dotar o indivíduo de competências e saberes que lhe permitam realizar-se de acordo com as suas potencialidades numa adaptação constante aos vários contextos nos quais a sua vida ganha diferentes significados. Deste modo, emerge uma analogia entre educação/libertação, o que nos faz pensar na educação como ação que pode ser espontânea ou sistemática. Em qualquer uma das aceções, a educação é o que permite ao homem desenvolver-se como humano, isto é, como ser adulto, autónomo, livre e responsável, capaz de por si mesmo, e na relação com os outros e com o meio, construir o sentido (ou os sentidos) do seu projeto existencial como ser único e, por conseguinte, irrepetível.

Nesta ótica, a liberdade não é, como comumente nos levam a crer, um problema da educação. A liberdade é a essência da educação – é o seu valor supremo e este é indissociável da criticidade que a mesma deve promover e que “[...] não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 2005, p. 18).

Nesta linha de raciocínio, pensar no papel da educação para a sociedade, supõe pensar em ambas como fenómenos dinâmicos. A educação não corresponde especificamente a um período inicial da vida do indivíduo, nem se edifica, exclusivamente, em contextos formais, mas trata-se de um fenómeno ontológico e dialógico radicado no lugar que a acolhe – a própria vida. Logo, quando se disserta sobre o valor da educação, importa ter presente que no

processo educativo, não são apenas os agentes educativos formais que educam em espaços educativos de que a escola é paradigma, mas que os próprios sujeitos, nas suas mais variadas vivências, se educam uns aos outros.

No processo educativo confluem todas as variáveis presentes na sociedade e perante esta realidade tem vindo a ganhar relevância o lugar que o tema da educação tem tido nos vários debates em torno da mesma. Não há dúvida de que as temáticas centradas na educação são tão complexas quanto fundamentais na sociedade, cujos ritmos de mudança têm ressonâncias em domínios como a política, a cultura, a economia e a educação (Antunes, 2008).

Só assim se compreende que nos últimos tempos se tenha dissertado sobre a importância da educação ao longo da vida. A este propósito, foram, inclusive, definidos quatro pilares da mesma, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O que evidencia uma conceção dinâmica, profundamente contextualizada e holística da educação.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996) e tal como transcrevemos, clarificam-se os respetivos pilares da educação ao longo da vida.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito 5. Op. cit., p. XVI. 101 das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer

formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 1996, pp. 101-102).

A análise que fazemos da descrição dos pilares da educação ao longo da vida leva-nos a valorizar o papel da mesma concebida como um todo e que, imprescindivelmente, envolve o ser humano na sua singularidade e totalidade. O seu desafio consiste, efetivamente, em construir a sua identidade em articulação com a autonomia, sem perder de vista o facto de ser um ser inacabado, histórica e culturalmente situado. A tarefa da educação impõe-se, assim, como uma tarefa humana que não prescinde da incontornável responsabilização de cada um, e de todos, num processo ontológico, ético e temporalmente inacabado.

Por outro lado, a par da sua função socializadora e integradora do indivíduo em sociedade, cremos que esta função não pode negligenciar o valor do tempo na sua ação, na medida em que se educa no presente com vista a preparar os que educamos para o futuro.

Julgamos que urge resgatar para ação pedagógica a esperança. Pois:

na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado (como referimos anteriormente), primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de

movimento constante de busca e, segundo, se buscassem sem esperança (Freire, 2005, p. 43).

Na tão aclamada demanda pela mudança de paradigma dos sistemas educativos mais consentâneos com as idiosincrasias da sociedade, é fundamental pensar na educação como um processo onto-gnoseológico que incorpora, impreterivelmente, ritmos diferenciados e cujos resultados não são imediatos. É preciso tempo para aprender, para refletir, para agir e para crescer.

O tempo em educação não é, por certo, o tempo ditado nem pela cronologia dos programas a lecionar, nem pelas metas de aprendizagem, com vista ao melhor lugar nos *rankings* nacionais e menos ainda pelo ritmo vertiginoso das novas funcionalidades/aplicações tecnológicas. Ao acelerar o tempo, deparamo-nos, paradoxalmente, com a falta deste para que cada aprendizagem aconteça no seu tempo em harmonia com o pulsar da vida daquele que aprende.

Em suma, no que concerne ao papel da educação em sociedade, julgamos ser relevante afirmar que entendemos que a educação não é, nem deve ser, uma questão de moda, mais ou menos pertinente, nas agendas políticas oportuna e circunstancialmente, programadas. A educação a fomentar deve, por conseguinte, levar à criação de raízes que capacitem o ser humano na busca e compreensão do sentido de si mesmo e do que o rodeia. Na realidade:

a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa “uma fuga para a frente”, uma opção preguiçosa [...]. De todas as formas não vale a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade (Perrenoud, 1992, cit. por Nóvoa, 1992, p. 17).

Pelo exposto, infere-se que a educação, mais do que um valor cardeal das sociedades, é vital para a criação de valores sólidos essenciais à existência sustentável das mesmas.

No que concerne à programação de agendas políticas, qualquer trabalho orientado para as reformas educativas, ou para a reformulação da lei de bases do sistema educativo,

deve cimentar-se na real importância da educação para a construção de uma sociedade promotora da autonomia, da liberdade e da responsabilidade individuais e coletivas. Para tal, é por demais urgente que se pense no que é a educação, qual é a sua finalidade e de que modo é que se podem criar ações, mecanismos e meios que, articulados entre si, possam afigurar-se como guias orientadores da prática educativa que, tal como dissemos anteriormente, não se circunscreve a agentes e espaços formais.

Todos nos educamos uns aos outros, todos produzimos cultura e todos somos, como seres relacionais, seres que nos influenciemos reciprocamente. O desafio é distinguir a boa ou má educação, ou a boa ou má cultura, o que é imprescindível para a criação de uma sociedade que acolha os indivíduos e lhes proporcione as condições, os meios e os saberes que lhes permitam ser/viver em equilíbrio com o que os rodeia.

Caso contrário, persistirá um caminho que nega à humanidade a sua condição de possibilidade de se realizar sob o prisma da dignidade, numa sociedade que se afirma e se deseja democrática, uma vez que lhe subtrai a autonomia fundamental para se desenvolver e agir segundo as suas potencialidades.

## 1.2. A escola – instituição social

Ainda que a educação não se limite à sua dimensão formal, verificamos que cada vez mais precocemente as crianças são confiadas a instituições educativas. O que nos motiva a refletir sobre o papel das mesmas, e da escola em particular, quando à sua natureza, à sua ação e finalidade na sociedade atual.

Pensar na escola é pensar numa instituição complexa, que foi sofrendo alterações significativas decorrentes de sucessivas reformas ao longo dos tempos, e que tem um papel essencial na sociedade. A escola, como agente socializador, contribui não só para a socialização das pessoas, mas fundamentalmente, para a sua formação.

Todavia, não podemos ignorar que a escola, como promotora da socialização e produto de uma sociedade em mudança, enfrenta os desafios constitutivos do mundo sujeito a transformações profundas geradoras de incertezas cada vez mais acentuadas. Como nos diz Almeida (2009), “os professores seriam, assim, intelectuais que ajudam a assegurar que a consciência moral de cada geração seja diferente da geração anterior” (p. 74).

A escola é uma organização histórica, temporal e culturalmente situada na qual se desenvolvem relações de interdependência, ou seja, é uma “organização social” (Teixeira, 1995, p. 162). Logo, pensar na escola é pensar numa organização que exige que se reflita responsável e comprometidamente nas pessoas pelas quais e para as quais ela cumpre a sua missão social – uma missão que requer “[...] que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 131).

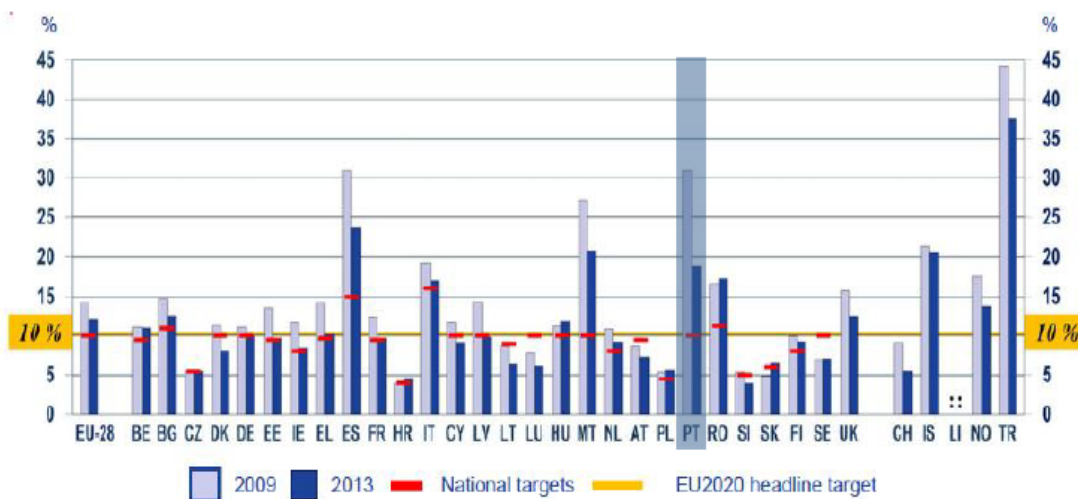
Uma escola que realize a sua incontornável função social é uma escola que promove uma aprendizagem significativa dos seus alunos e que, simultaneamente, conduz a um progressivo desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Nesta ótica e, nomeadamente, na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2002):

a escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis

diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentam as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar (p. 12).

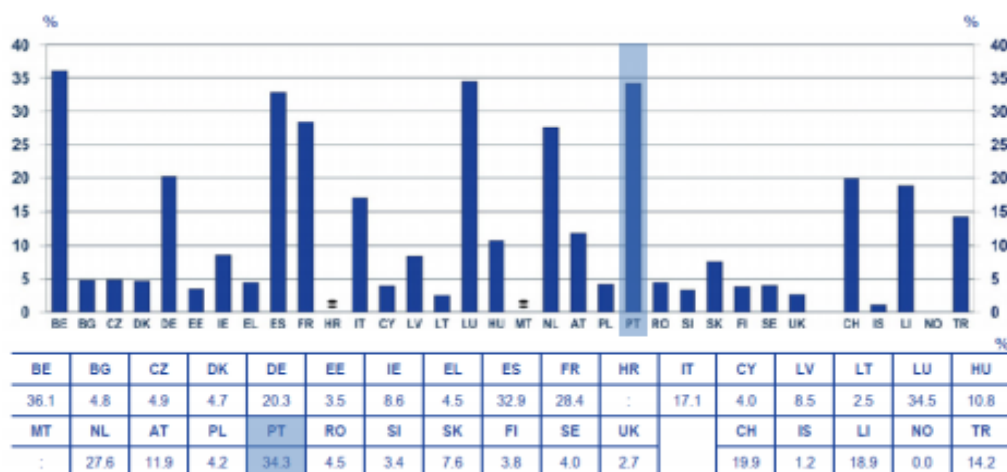
Assim, uma escola/ensino na qual os professores não cultivam a importância da reflexão conjunta, a partilha de experiências, de valores e até mesmo de ansiedades, isto é, uma escola em que os professores não ensinam a aprender/a refletir, é uma escola onde não se ensina a ser e, por conseguinte, não liberta nem humaniza. E, a julgar pelos níveis de abandono e de insucesso, bem como pelo fenómeno da iliteracia ou perda significativa do valor do ensino das humanidades, no qual se enquadra a filosofia, somos levados a pensar que ainda é esta uma escola que temos – uma escola que, no seu todo, tem ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à articulação de saberes com a cultura e com a vida.

A avaliar pelo Relatório apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (2015), e pelos gráficos que a seguir apresentamos, verifica-se que a taxa de abandono escolar se mantém em níveis superiores à média europeia.



**Gráfico 1** - Percentagem de alunos que abandonaram precocemente o ensino e a formação 2009-2013 e as metas nacionais em comparação com os objetivos prioritários da UE. Fonte: Eurydice (2014)

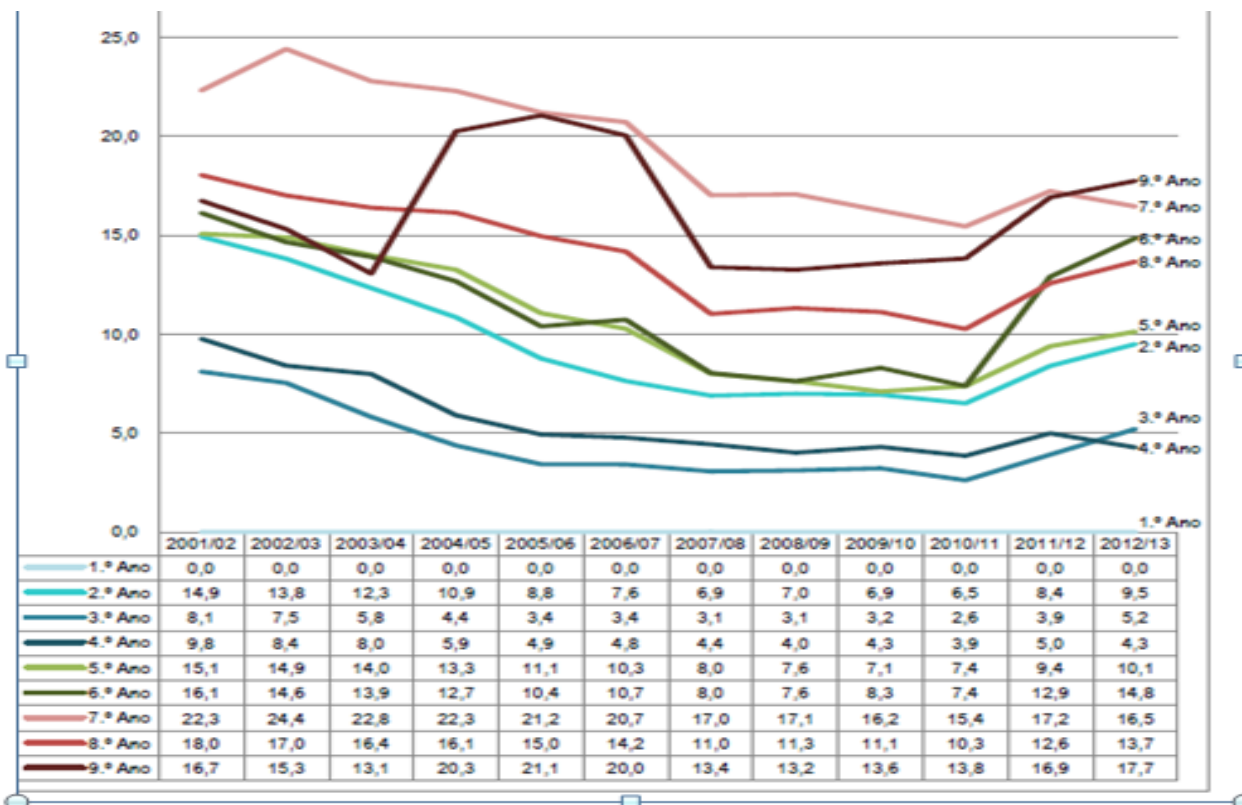
De acordo com os valores apresentados no gráfico 1, verifica-se que não obstante de se ter assistido nas últimas décadas a uma melhoria dos níveis de escolaridade da população, ainda é notório o fenómeno das desigualdades educacionais entre os vários países. Tanto mais que a par do abandono escolar precoce há ainda que ter em conta a problemática do insucesso escolar, e como consta no gráfico 2 que se segue, em Portugal, a percentagem de retenções é elevada.



**Gráfico 2** - Percentagem de alunos que repetiram pelo menos um ano no CITE 1, CITE 2 e CITE 3. Fonte: OCDE, PISA (2012)

Pela análise conjunta dos gráficos 1 e 2, constatamos que estamos face a uma realidade preocupante, na medida em que conjugando os níveis de abandono escolar precoce com o insucesso escolar, emerge um quadro com repercussões negativas no que diz respeito ao *capital humano* tido como imprescindível para o desenvolvimento e crescimento socioeconómico de qualquer nação. Sem investimento na formação/qualidade dos recursos humanos dificilmente se potencia a produtividade, o crescimento e a cooperação fundamentais ao progresso das sociedades. Por sua vez, é importante ter em conta que a falência destas é o calapso da humanidade no seu todo. Não é sustentável ponderar o desenvolvimento humano à margem da aprendizagem, do conhecimento e do espírito crítico.

A avaliar pelos dados explanados no gráfico que se segue, compreendemos que estamos perante uma realidade que não só nos impele a uma reflexão urgente, como a uma intervenção improrrogável.



**Gráfico 3** - Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico, por ano de escolaridade - Portugal, 2001-2013. Fonte: Relatório do Conselho Nacional de Educação (2015)

Como está patente no gráfico 3, as taxas de retenção e de desistência em Portugal ainda são elevadas, principalmente, na transição de ciclo (6º ano e 9º ano) e 2º ano. Estes valores atingiram níveis muito elevados no ano de 2012/2013 o que leva a inferir que as políticas educativas implementadas estão aquém do que era expectável – a melhoria das aprendizagens dos alunos. Podemos então afirmar que há uma faixa muito expressiva de crianças e adolescentes que, numa fase importante do seu desenvolvimento/formação, não está a adquirir competências e conhecimentos sólidos para a sua plena integração na sociedade, nem se está a desenvolver integralmente.

Assim, estamos perante um sistema educativo que ainda não deu uma resposta satisfatória quanto à acentuação das desigualdades sociais. Logo, persiste um ensino que está em crise – um ensino que não valoriza a reflexão e a cultura nem as promove em articulação com os saberes essenciais à vida. E, tal como Gonçalves (2015) nos diz, “cortar o cordão umbilical entre a cultura e os saberes, bem como entre a cultura, a escola e a política, equivale a privar o saber, a escola e a política da sua inesgotável fonte, isto é, a cultura” (p. 5).

Das várias reformas educativas a que temos assistido, consideramos que um dos sinais evidentes da crise do saber e do ensino tem ganho expressão, nomeadamente, no âmbito das humanidades. O empobrecimento dos programas curriculares da disciplina de filosofia e do próprio ensino desta, antes considerada como saber fundamental e aglutinador dos vários ramos do saber, é, sem dúvida, uma das causas responsáveis pela crise do saber. A propósito da reflexão centrada na temática do regresso e dissipação da filosofia e numa reflexão crítica ao ensino atual da mesma, Gonçalves (2015) afirma que:

[...] a responsabilidade da crise do saber, explicitamente a daquele de que se ocupam as *humanidades*, onde se inscreve a filosofia, pesa sobre os ombros dos agentes e das instituições do mesmo saber que, ao prescindiram de o articular com a sua fonte cultural, permitiram a redução das ciências a produtos empacotados, avulsos e distribuídos por gavetas disciplinares, a serem manipulados e transmitidos pelas escolas, edificadas e sustentadas pelo poder político e em função dos desígnios dele (p.5).

Por outro lado, e como consequência de um ensino diante o qual são reconhecidas estas e outras fragilidades (relativas aos contextos e aos atores do processo educativo, como é o caso da formação/avaliação de professores), não devemos prescindir de uma reflexão mais cuidada como forma de as superar. O que, em coerência, com a exigência de uma atitude e *praxis* reflexiva, nos impele à demanda de reformas urgentes, na medida em que pulsam as mais variadas tensões nas escolas e na sociedade.

Não há dúvida que esta vivência permanente num quadro de incertezas, cujas reformas se têm revelado pouco eficazes na promoção real do sucesso educativo, faz emergir uma instabilidade instauradora de uma crise, concretamente, vivida de forma mais, ou menos, silenciosa nas escolas. Estamos perante, pelo menos, dois campos de forças, “[...] a pressão política exercida do topo para a base e a pressão dos alunos, exercida no sentido contrário, da base para o topo, que levam consigo para a sala de aula as ansiedades e as limitações que são o seu legado económico e social” (MacBeath, 2005, p. 155).

Exige-se que haja uma mudança de paradigma movida por uma reflexão que seja capaz de nos levar a entrar em rutura com modelos verticais, com a indiferença, desmotivação e/ou conformismo sob risco de se expandir a imbecilidade. Como nos diz Bolívar (2012), “[...] em várias dimensões, sente-se a necessidade de reinventar a gestão burocrática dos estabelecimentos de ensino, herdada da modernidade, reimaginando novas estruturas capazes de fazer frente às condições mais complexas de um mundo globalizado e numa situação pós-moderna” (p. 15).

É, pois, de extrema importância o reconhecimento de que a escola não é um lugar hermético, estático e sem relação com os mais variados contextos em que se insere. Como instituição social/cultural é um organismo vivo (Alarcão & Canha, 2013) e, como tal, sofre influências ideológicas, políticas, culturais, económicas e ambientais.

Em verdade, a escola constrói-se com as pessoas, vive do trabalho que as mesmas realizam e existe em função do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Razão pela qual é necessário ter consciência de que o ensino por objetivos, por metas, por competências, polarizado em técnicas e métodos, cuja densidade de informação e velocidade da mesma, em nada se compatibilizam com o tempo e o espaço imprescindíveis à compreensão, não constitui uma verdadeira mudança de paradigma tão necessária quanto, gradualmente, impreterível (Canário, 2007; Hargreaves, 1998; Leite, 2005; Marques & Roldão, 2009).

Segundo Senge (1998):

[...] simplesmente não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que os outros sigam as ordens dos grandes

estratégias. As Organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da Organização (p. 37).

As organizações suscetíveis de alcançar sucesso serão, por certo, aquelas nas quais as pessoas possam, numa “aspiração coletiva”, expandir continuamente as suas capacidades.

À luz do que temos vindo a explicar, inferimos que ao negar-se as possibilidades de se exercitar a compreensão consubstanciada no espírito crítico, numa atitude expansiva, colaborativa e reflexiva, que a sustenta e dinamiza, está-se a negar, proporcionalmente, o legítimo acesso ao saber e, por conseguinte, à progressiva libertação que é o fundamento da nossa humanidade.

Logo, podemos, em coerência, afirmar que a democratização do ensino contradiz os seus valores cardeais e estruturantes da sua ideologia e dificilmente a democratização do mesmo e o respetivo desenvolvimento pessoal, social e organizacional, se comprazem com os ritmos “dos ofícios burocráticos” implementados por normas superiores sem que haja uma efetiva envolvência das pessoas nos processos de mudança.

Enquanto a escola assentar a sua ação educativa no endoutrinamento mensurável por meio dos *rankings* desvirtuados das especificidades dos contextos nos quais os alunos realizam as suas aprendizagens, nega à educação o seu valor – retira-lhe o seu humanismo e perde-se de vista a valorização da aprendizagem ao longo da vida que permite às pessoas “[...] participar na sociedade como cidadãos activos e proactivos” (MacBeath, 2005, p. 16).

Desse modo, não ensina a aprender uma vez que o endoutrinamento convida à passividade e à ausência de questionamento. Neste domínio, o conhecimento confunde-se com informação e subtrai-se do ensino a experiência de uma aprendizagem autêntica – de uma aprendizagem que capacite aquele que a realiza a “[...] continuar a adquirir e a reformular o conhecimento, mesmo que tenha deixado a escola há muito tempo” (MacBeath, 2005, p. 163).

De facto, é unânime a tese de que é pelo saber e pela aprendizagem que a educação deve suscitar e que a escola, por meio de uma ação colaborativa e reflexiva dinamizada pelos seus professores, deve promover, que há uma progressiva libertação do homem e conseqüente desenvolvimento cultural da sociedade. Citando Roldão (2007), o professor “[...] deve ser capaz de transformar o conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *acção transformativa*” (p. 4).

### **1.3. A importância do professor na construção de uma sociedade democrática**

Partindo do princípio que não há democracia onde domina a iliteracia, nem liberdade sem sagesa, temos, inevitavelmente, que anuir que o professor tem um papel central na construção não só da sociedade, mas de uma sociedade democrática, isto é, de uma sociedade pensante ancorada numa vivência real de justiça social.

A própria democratização do ensino, mais do que uma etapa histórica, preconiza o valor da justiça social que se materializa numa aprendizagem que não deve sacrificar nem a liberdade nem a igualdade de oportunidades de acesso à cultura. Logo, o professor, mais do que um transmissor de conhecimentos é, e não pode deixar de ser, um educador, ou seja, é um construtor crítico dos saberes e de competências que adquire no decurso do seu ciclo vital (Day, 2001). Neste sentido, para compreendermos a importância do professor, temos, incontornavelmente, que o conceber como um produto e um produtor de cultura e, tal como Freire (2005) afirma, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão” (p. 14).

Por outras palavras, ser professor não é sinónimo de ser um profissional licenciado que “dá aulas”, mas é um profissional em permanente desenvolvimento, cuja formação não se confina a um grau académico, mas a um trabalho em contexto, de equipa, reflexivo, dialogante e cooperativo (Day, 2007; Freire, 1996, 2005). De facto, trata-se de um profissional habilitado para a profissão em causa, cuja formação aglutina três eixos fundamentais, são eles: “o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal; o eixo dos valores democráticos” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 67).

A julgar pela visão das autoras, torna-se explícito que o professor é aquele que, numa atitude reflexiva, crítica e em permanente desenvolvimento, educa para a autonomia – para a autenticidade, num compromisso integral com a promoção do bem comum, da justiça e do conhecimento.

Numa visão amplamente atual e citando as autoras Alarcão e Roldão (2009) o professor é:

[...] 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 (p. 68).

O professor tem, na realidade, um papel insubstituível na formação da capacidade de conhecer, de julgar, de se compreender a si mesmo e aos outros numa atitude de interdependência real entre o ideal a atingir e as contingências da realidade em si. Razão pela qual é incogitável a existência de uma sociedade democrática, isto é, de uma sociedade que, persistentemente, respeite os direitos que dignificam a condição humana, à margem da formação, do conhecimento, do desenvolvimento profissional, da ética e do questionamento constante do professor e dos alunos que lhe são confiados. Citando Delors (1996):

a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p. 152).

Na realidade, o papel dos professores, mais concretamente, o seu desempenho profissional, reveste-se de uma grande importância na formação humana a uma escala mais global, com impactos significativos na aquisição e consolidação de competências e saberes essenciais não só para a construção de si mesmo e dos alunos que lhe são confiados, mas para a promoção de uma sociedade solidária/democrática. Sociedade esta que deve enraizar o

desenvolvimento de cada um e o próprio desenvolvimento do sistema educativo numa aprendizagem colaborativa, também esta mais aberta à democraticidade.

Já em 1916, John Dewey, na sua obra *Democracia e Educação*, explana uma visão à luz da qual a realidade escolar deve capacitar os alunos para o exercício de uma participação democrática. Note-se que autores como John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Cousinet e Édouard Claparède, no âmbito dos movimentos da Escola Nova, tiveram um papel preponderante no que concerne ao resgate do papel do aluno como agente ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. De facto, à luz do pensamento difundido por estes autores, compreende-se a centralidade reconhecida à ação dos alunos, bem como a valorização dos processos de mediação pedagógica ancorada na transição de um paradigma focado na instrução para um paradigma de aprendizagem.

Este lugar fulcral do aluno, como agente construtivo da ação educativa, constitui-se como uma prioridade na agenda educativa nacional com o surgimento da Lei de Bases (Lei n.º 46 / 86, de 14 de outubro, segunda alteração Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), na qual se definem as políticas educativas que têm por objetivo o desenvolvimento da educação e do sistema educativo, que é definido no respetivo normativo como: “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo I, art. 1.º, ponto 2).

Do mesmo modo que os professores devem criar condições para que a educação seja uma realidade em permanente reconstrução, o próprio professor deve encarar-se a si próprio como agente ativo e pró ativo do seu próprio desenvolvimento, uma vez que o exercício da sua atividade docente comporta em si mesmo uma dimensão reflexiva indissociável da “aprendizagem ao longo da vida” (Schön, 1993), na qual e pela qual se torna imperativo refletir na ação e sobre a ação (Schön, 1987, 1983; Zeichner, 1993).

A avaliar pelo que temos vindo a explicar, infere-se que não há desenvolvimento, nem crescimento pessoal e profissional à margem da reflexividade partilhada, nem à margem de uma cultura de escola que se alicerce em interações nas quais se valorize o diálogo, assim

como a dinamização de práticas, efetivamente, colaborativas. Práticas estas que se devem consagrar como algo primordial na vida da escola (Day, 2001, 2004; Hargreaves, 1998).

O aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional só se constituem como algo autêntico, quando inscritos numa ação de investigação-ação em contexto colaborativo – um contexto de construção mútua de trabalho no qual se manifeste a participação, a co-responsabilidade, a interdependência, a confiança e a negociação permanente (Alarcão, 2001; Almeida, 2008; García, 1999; Latorre, 2004; Roldão, 2007; Sachs, 1999, cit. por Day, 2001).

Em verdade, educação, pedagogia, formação e desenvolvimento não são conceitos antagónicos, nem se anulam mutuamente. Pelo contrário, o conceito de desenvolvimento carece da formação (Day, 2001), mas transcende-a na medida em que a partir dela, e das experiências nas quais a mesma acontece, a questiona num processo contínuo que é simultaneamente individual e coletivo que culmina, impreterivelmente, numa “ação transformativa”.

Tal como nos diz Roldão (2009), o professor é “[...] aquele que não só ensina, mas que ensina alguma coisa a alguém – esta é a característica principal da função do professor: o trabalho de ensinar, de transmitir o saber, de possibilitar o trabalho de aprender, de ser o mediador entre o saber e o aluno” (p. 15). E, diríamos nós, que este trabalho se realiza numa ação cujo conhecimento e as competências que dela resultam assentam numa conceção construtivista, ou seja, num modelo em que ambos se reconstroem, dinâmica e progressivamente, a partir de experiências contextualizadas na interação professores/alunos e de ambos com a sociedade.

#### 1.4. Da escola burocrática à escola reflexiva

A luta travada, sob um longo período de adversidades, pela universalização/democratização do acesso ao ensino, foi, inegavelmente, um triunfo esplêndido das sociedades modernas.

Porém, se a universalização do ensino (e sobretudo do ensino básico, que com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo passou de seis para nove anos) representa um acontecimento bastante notável, na medida em transporta em si o ideal de que o mesmo é garantido à humanidade, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades, já a massificação do ensino, com a respetiva unificação do mesmo (iniciada no IV Governo Provisório, em 1975) é uma das dimensões mais visíveis da negação dos ideais/valores que tanto inspiraram a luta em causa e que se expandiram nas sociedades modernas. Pois, a massificação do ensino não se demarcou das dificuldades que emergem do insucesso escolar, cuja dimensão tem assumido um destaque substancial nos debates educativos, tendo impulsionado, nomeadamente, a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar que, de acordo com o que foi apurado, conta com 1083 estratégias de combate ao insucesso no 1º ciclo (Tavares, 2016).

É hoje inequívoco que a garantia a todos do acesso à escola não é sinónimo de sucesso escolar para todos. E, a julgar pelos níveis de insucesso escolar que, no fim da década de 70, aumentaram progressivamente, somos levados a afirmar que o princípio da democratização do ensino está debilitado no domínio da sua concretização, uma vez que o insucesso escolar não se coaduna com igualdade de oportunidades (que é um dos princípios da LBSE).

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem-se confrontado com a dimensão crescente desta problemática (também ela associada à complexidade do fenómeno da indisciplina em contexto escolar).

Na década de 90, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, é implementada uma reforma curricular que pretende dar resposta a esta realidade por meio da regulamentação das vias de conclusão do ensino secundário.

Todavia, a anunciada reforma curricular não se traduziu numa mudança relevante expressa numa confluência entre os objetivos delineados na Lei de Bases dos Sistema Educativo (LBSE) e uma resposta efetiva às dificuldades presentes e crescentes no sistema educativo. As alterações introduzidas pelo referido Decreto-Lei pautaram-se por mudanças mais centradas em alterações no âmbito dos programas curriculares, sem o justo enquadramento nos contextos e com carências na fundamentação das suas metodologias. Na ótica de alguns autores, como Roldão (1999) e Pacheco (2000), esta reforma curricular carece de uma reflexão profunda a partir da qual se fomente uma harmonização entre as exigências curriculares em si, as suas alterações e a realidade na qual e para a qual foram criadas. Segundo Pacheco (2000), esta reforma curricular foi executada numa “estratégia de top-down” assente numa lógica administrativa. De acordo com a visão de Formosinho (1992), “o currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (p. 44) reveste-se, precisamente, de características como: o centralismo, o enciclopedismo ou uniformismo. O que não é consentâneo com uma ação educativa capaz de incrementar ambientes que contemplem atividades diferenciadas que conduzam a aprendizagens significativas.

Ainda que esta primeira reforma curricular seja um sinal da consciência das dificuldades existentes no sistema educativo, constata-se que os objetivos traçados e as expetativas criadas ficaram, na realidade, aquém da desejável conciliação entre os fundamentos da LBSE e a sua concretização (Fullan, 1995; OCDE, 1992).

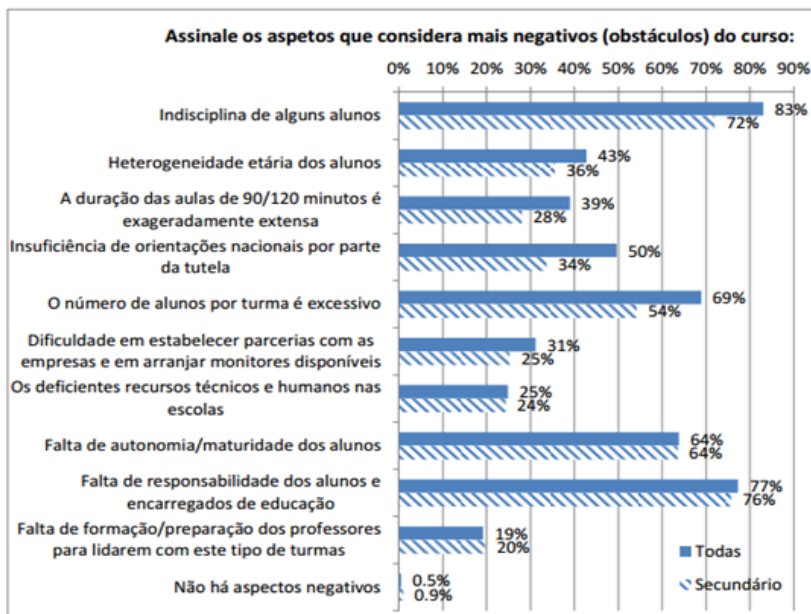
A massificação do ensino continua a ser um facto e está impregnada de antinomias e ambiguidades (de que as sucessivas reformas educativas são uma evidência) e tem, incontestavelmente, consequências nefastas, senão mesmo dramáticas, sobretudo, porque as transformações verificadas têm conduzido a um empobrecimento perturbador da reflexão filosófica.

Nas últimas reformas curriculares observa-se a perda significativa de carga curricular de disciplinas da área das humanidades, como a Filosofia, a introdução de metas curriculares (tal como consta no Despacho n.º 15971/2012, publicado no Diário da República, 2ª série — N.º 242, de 14 de dezembro), ou ainda a introdução de percursos profissionalizantes numa faixa etária precoce e a proliferação de cursos profissionais. A avaliar pelo Decreto-Lei n.º

91/2013, de 10 de julho, publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 131, o que se constata é a inexistência de disciplinas como a Filosofia, que dá lugar à disciplina de Área de Integração, cujo próprio programa permite uma escolha dispersa e não articulada entre os vários temas de cada uma das três áreas (Pessoa, Sociedade e Mundo) sem que se promova um enquadramento sequencial e progressivo das temáticas (veja-se o anexo VI do mesmo diploma).

Na Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro, relativa à criação e regulamentação da oferta formativa de cursos vocacionais pode ler-se o seguinte: “a oferta de cursos vocacionais [...] teve como principal objetivo promover a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar”. Atente-se que a frequência de um percurso do ensino vocacional se destina a alunos dos 2º e 3º ciclos, com mais de treze anos, que não tendo revelado sucesso no ensino regular (tendo tido duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes), procura ser uma via de ensino alternativa ao ensino em geral. Ainda que segundo o balanço da experiência piloto realizada pela comissão de avaliação liderada pela Professora Ana Balcão Reis (2015), tenha contribuído para a redução do abandono escolar, com impacto mais favorável na motivação dos alunos, não se pode inferir que a preparação destes seja sólida e mobilizadora da dinâmica da valorização da aprendizagem ao longo da vida, assente na consciência do exercício da reflexão promotora do desenvolvimento e da autonomia.

No mesmo estudo, e como podemos verificar na figura que se segue, assinalam-se os aspetos negativos que, na ótica dos docentes, apontam para uma realidade para a qual é necessária uma resposta – a indisciplina dos alunos e a fraca responsabilização destes e dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.



**Figura 1** - Aspetos negativos dos cursos vocacionais (Reis , A. B., 2015, p. 60)

Da leitura dos dados que constam da figura 1, compreende-se que, pedagogicamente, não é irrefutável a tese de que a introdução de percursos profissionalizantes, numa idade precoce do percurso escolar, sem que se tenha atuado eficazmente na prevenção e remediação da indisciplina e numa envolvência real dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, não é uma garantia da plena formação e integração dos alunos num percurso de estudos a partir do qual possa vir a aprofundar os saberes adquiridos (que, em grande maioria e à luz das conclusões do mesmo estudo, não revelam a intenção de prosseguir estudos).

Na prática, a implementação destes percursos, não se traduz numa formação/aprendizagem que capacite estes alunos para o exercício da sua autonomia promotora da sua real participação ativa na sociedade, que os motive para a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida. O que compromete não só a concretização dos objetivos constitutivos desta oferta formativa como, concomitantemente, compromete o que Carneiro (1996) designa de “horizonte de nova esperança”, ou seja:

uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade (p. 224).

Assim, inferimos que esta mesma esperança não é compatível com uma aceção de escola como algo ministerial, executante, isolado do contexto em que se insere, sem visão de futuro e que “lamenta o insucesso” (Alarcão, 2000). A este paradigma vigente, a autora propõe um paradigma emergente no qual a escola, como comunidade/organismo vivo, é uma escola dotada de autonomia que concebe, projeta, age e reflete. A escola anónima deve dar lugar à escola com rosto – a uma escola capaz de desconstruir para se reconstruir como organização reflexiva e, por conseguinte, aprendente. Como nos diz Bolívar (2012), “as escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem em vez de inibi-la” (p. 15).

A escola, em virtude da multiplicidade de influências intersistémicas a que está sujeita, e como nos revela a figura 2, não pode negar-se a ser um lugar privilegiado de uma perspetiva ecológica, integradora, colaborativa e dinâmica.



**Figura 2** - Influências intersistêmicas (Alarcão & Bernardo, 2013, p.74)

Na sequência do que temos vindo a afirmar, é necessário consciencializarmo-nos de que a escola não é um lugar hermético isolado das influências do seu contexto nem, concretamente, das características de todos os que nela se relacionam, como também é imperativo que se aja em consonância com a consciência em causa. Quando se projeta uma mudança do sistema educativo, ou por uma mudança de paradigma da realidade escolar, é fundamental que se pense esse imperativo em correlação com as especificidades dos contextos e das pessoas que têm de ser parte ativa e participativa dessa mesma mudança.

Neste sentido, parece-nos de grande relevância que as reformas educativas, assim como os estudos que se fazem em torno do balanço das mesmas, assentem num conhecimento sólido dos contextos e das pessoas, direta e indiretamente, envolvidas no processo.

Mais do que enveredar, como temos assitido, a um ciclo de reformas que se sucedem abruptamente (numa espiral que tende a ser viciosa), é imperioso que se disponha de tempo – tempo para conhecer, tempo para avaliar, tempo para dialogar e para refletir sobre as práticas, os métodos, os resultados e as aprendizagens. Não há reflexividade no registo da imediatez. Só

valorizando a importância do tempo no processo educativo é que é equacionável a existência de uma escola reflexiva, dialógica e aprendente.

Com efeito, em matéria de formação/educação não se deve perder de vista esta dimensão crucial do tempo, na medida em que a aprendizagem, intimamente ligada ao fluxo da vida, é indissociável do mesmo. Caso contrário, aquilo que se verifica é que as reformas educativas resolvem, pontual e superficialmente, alguns problemas do sistema educativo (por exemplo, a redução do abandono escolar), mas, uma vez impregnadas de fragilidades, comprometem a eficácia que visam alcançar.

Uma reforma educativa, entendida como mudança não linear em grande escala, já que a sua matriz é social, política, ideológica e cultural, tem necessariamente, de estar orientada, não só para a resolução imediata de problemas na dimensão na qual se compreende, mas para a implementação de medidas eficazes no tempo. A sua ação deve transcender o plano da imediatez, reduzido à sua valoração estatística balizada por metas, e priorizar, consciente e reflexivamente, as pessoas como centro aglutinador da reforma em causa. Como nos diz Benavente (1991):

a mudança que se processa por adesão a modas, por persuasão ou arrastamento sem real implicação do sujeito, a mudança de opinião ou até de comportamento aprendido, não alterando a base estrutural em que se enraíza (o universo simbólico do sujeito), é uma mudança superficial, sempre possível de retrocessos, uma mudança por recomposição de elementos em que se altere o sistema no qual se compõem e recompõem (p. 181).

Assim, exigir reformas educativas e pensar no valor democrático da educação como alicerce das mesmas fora desta confluência mobilizadora das pessoas, é abrir um caminho estéril que nos afasta do âmago da emergência reflexiva pela qual é vital o surgimento de novos paradigmas. Nestes novos modelos deve ser inequívoco o que se concebe como educação (de modo a que não se caia num nihilismo axiológico propício à distorção do seu valor), bem como a sua finalidade e os meios que coerentemente podem concretizá-la.

Logo, se as sociedades democráticas pretenderem superar a situação de iliteracia em que se encontram imersas têm de potenciar, séria, crítica e reflexivamente, o valor da educação e, por consequência, não se podem demitir de uma reflexão profunda sobre as sucessivas reformas do sistema educativo, que têm suscitado os mais polémicos debates e incertezas sobre o papel da escola e dos seus agentes no panorama educativo português.

A escola e, em particular, a democratização do ensino por ela veiculado, justificam a sua existência se, e somente se, resgatarem para si o seu fundamento humanista.

A ser possível um esbatimento das perversidades resultantes da antinomia entre “o humanismo eufórico dos discursos oficiais” e a “realidade totalmente contrária”, a escola, o ensino e o sistema educativo, no seu conjunto, têm de se perpetuar como um caminho para a aprendizagem. Sem conhecimento não há transformação (Reboul, 1996, p. 15).

É, com efeito, nossa convicção de que não há desenvolvimento genuíno da pessoa, da sociedade e das organizações sem atitude reflexiva que instigue à busca de fundamentos consistentes. Não há conhecimento que se edifique na fruição de resultados imediatos sem articulação com o processo de que resultam, na frequência de escolas tendencialmente burocráticas, verticalmente organizadas e aquém de uma dimensão compreensiva, colaborativa, dialogante e solidária. Como nos diz Reboul (1996): “[...] compreender é, pelo contrário, fugir à irreversibilidade do tempo, é poder remontar do depois para o antes, do efeito para a causa, do «que» ao «por que»” (p. 82).

Donde sobressai a antinomia que está implícita no tempo de crise que hoje vivemos – ensinar, em absoluto, não é doutrinar. Esta não é a missão da escola. Pelo contrário, o endoutrinamento “é a perversão da educação” (Reboul, 1996, p. 15).

O principal objetivo da escola e do ensino que nela existe deve ser levar à compreensão, sem perder o verdadeiro alcance de um ponto de partida que não devemos abdicar – na vida do ser humano e para que a sua humanidade se realize há que ter presente de que, na realidade, parte-se do ôntico para o ontológico. Citando Reboul (1996), “o fito da educação [...] é permitir a cada qual aprender por si mesmo dispensando o professor e de ir do constrangimento para o *autoconstrangimento*, ser maior” (p. 58). Pelo que, em nosso entender, a escola reflexiva cumpre o seu papel no exato momento em que se pode prescindir dela para continuar a aprender.

Todavia, quando confrontados com a realidade, estamos cientes de que a escola deve operar uma mudança significativa, ou seja, como constrangimento, deverá levar aqueles que acolhe ao auto constrangimento – à auto educação. O que, em verdade, não se compadece com o endoutrinação. A compreensão é uma atividade que nos desafia a exercitarmos-nos como um todo.

Esta visão holística do ser humano é também aquela onde se deve fundar um discernimento lúcido sobre o valor genuíno da educação e sobre a importância do professor reflexivo e da escola como organização aprendente, transformadora e reflexiva.



## **Capítulo 2 – Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: interação entre pensamento e ação**

A necessidade de uma efetiva fundação da escola como organização aprendente – como organismo vivo, cuja missão é, como vimos, indissociável do seu contributo para o desenvolvimento integral do ser humano, leva-nos, necessariamente, a refletir sobre a importância da avaliação do desempenho docente e da supervisão pedagógica como garantia da promoção do sucesso educativo e da sua relação com a qualidade das aprendizagens a que todos, em geral e os alunos, em particular, devem ter acesso.

Entendendo que a qualidade das aprendizagens não pode prescindir da criticidade, como elemento estruturante da mesma, antevê-se uma conceção segundo a qual a supervisão pedagógica, assente na observação da realidade, não pode, em rigor, limitar a sua função à mera descrição da ação observada, mas exige a problematização com vista a fomentar a qualidade, nomeadamente, da atuação do professor em sala de aula, visto que o mesmo tem um papel importante nas aprendizagens dos alunos neste contexto (Villas-Boas, 1991).

É na interação entre o pensamento e a ação que se cumpre o verdadeiro intuito da supervisão pedagógica e que, nomeadamente, na ótica de Alarcão, consiste em “dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, compreender melhor para agir melhor” (Alarcão, 1999, p. 264).

### **2.1. O atual regime de avaliação do desempenho docente**

Não obstante as controvérsias decorrentes de uma panóplia de mudanças no que concerne à ADD, que ganhou uma dimensão colossal, sobretudo, a partir do ano letivo 2007/2008, com a introdução controversa de um novo modelo, é inegável a relevância da avaliação para a qualidade do desempenho e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assim como dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, postula-se um imperativo de mudança legislativa paradigmática de um reconhecimento crescente quanto à necessidade de uma vertente mais humanista no processo avaliativo.

Na evolução do sistema de avaliação em Portugal, introduziram-se alterações significativas no que concerne ao propósito de conceber este sistema como sendo mais rigoroso e não exclusivamente centrado na progressão da carreira (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Por sua vez, no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, é estabelecido um sistema que obedece a princípios de reflexividade, autonomia profissional e melhoria da qualidade da educação e do ensino-aprendizagem.

Nestes normativos está tacitamente presente a primazia da figura do professor como elemento fundamental do sistema educativo. Ou melhor, com as alterações introduzidas no âmbito do quadro legal, irrompe uma nova visão da figura do professor a quem é exigida uma atitude crítica, reflexiva e pró ativa na auto avaliação do seu desempenho e na construção progressiva da melhoria do mesmo.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, é ainda mais categórico quanto à necessidade/exigência de implementação de um modelo que promova um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade. Perseguido este intuito, o diploma consagra as três grandes dimensões da avaliação do desempenho docente, a saber: i) a científico-pedagógica, ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Capítulo II, Secção I, art 4.º, alíneas a), b), c)).

Em consonância com este diploma legal, no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro assume-se que:

a experiência colhida dos modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para

que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 37)

Como se pode depreender dos normativos supra referidos, a avaliação de desempenho, ainda que vise o professor como um dos atores principais do sistema educativo, na medida em que o sucesso das aprendizagens é, em larga medida, aferido pela correlação com a qualidade do seu desempenho, a avaliação visa também o sucesso da própria organização escolar. A avaliação do desempenho docente tem implícita a avaliação dos sistemas educativos e das respetivas organizações nas quais se consubstancia a prática do ensino e da aprendizagem.

O atual modelo de ADD, consagrado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, evidencia, com efeito, uma conceção integrada da avaliação, que realça a responsabilização como eixo aglutinador não só da ação do professor, como da própria organização, pois também esta é corresponsabilizada pelas condições que promove no sentido de valorizar o essencial - o ensino e a aprendizagem.

Este diploma, por um lado, espelha o quanto a temática da avaliação tem sido pertinente quando se trata de equacionar e implementar medidas de política educativa e, por outro, comporta em si o resultado reflexivo e ponderado da experiência obtida do modelo que o antecedeu e expressa, de forma inequívoca, os princípios aglutinadores e reguladores da ADD. No Decreto em causa, pode ler-se o seguinte:

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

Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 37)

Os princípios e objetivos inscritos neste novo modelo de ADD situam-se numa preocupação em melhorar a qualidade das aprendizagens e concebem a avaliação, interna e externa, como instrumento imprescindível ao desenvolvimento da qualidade em que o mesmo deve radicar e edificar-se.

É de realçar que à luz deste novo modelo de avaliação, a avaliação externa, a verificar-se, conta 70% da avaliação a atribuir ao docente e centra-se nas dimensões científica e pedagógica. O que é aferido pela observação de aulas, que é obrigatória “para os docentes em período probatório, integrados no 2.º ou 4.º escalões da carreira, que tenham obtido a menção de insuficiente e para a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão da carreira” (art. 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

Neste sentido, é importante ter presente que a ADD, no âmbito dos seus princípios, mais do que afigurar-se como algo conotado com a inspeção/controlo, penalização ou exclusão, foca-se, essencialmente, nas três dimensões referidas (a científico-pedagógica, a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa, e a formação contínua e o desenvolvimento profissional) que apontam para um novo horizonte cultural no qual avaliar pressupõe uma vertente formativa conotada com a predisposição para a partilha, reflexão e respeito pelo valor dos vários intervenientes do sistema educativo (Fernandes, 2008; Roldão, 2007).

## 2.2. A avaliação do desempenho docente e a melhoria das aprendizagens dos alunos

Nas várias reformas educativas implementadas pelos normativos legais, a ADD tem sido alvo de alterações consideráveis, que exprimem uma unanimidade quanto à primordialidade da mesma em qualquer sistema educativo, assim como a necessidade de ultrapassar a conflitualidade e os constrangimentos quanto à sua implementação e monitorização.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, assiste-se a alterações ao ECD, na medida em que passa a ser exigível o cumprimento de novas regras para a avaliação do desempenho docente. Neste diploma, concretamente, no preâmbulo do mesmo, postula-se a exigência como objetivo do processo em causa com especial relevo para a identificação e promoção do mérito, a valorização da atividade letiva, o sucesso escolar, a prevenção do abandono e na melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos. Depreende-se que o professor é um recurso essencial com o qual se pretende alcançar os princípios e expectativas consubstanciados nestes diplomas legais, ou seja, é a “mola-motriz” que mais diretamente deve trabalhar com os alunos no sentido de proporcionar a melhoria e a qualidade das aprendizagens dos mesmos.

No entanto, se bem que o professor seja um ator fundamental na dinâmica do ensino-aprendizagem, comprova-se que o aluno ocupa um lugar central nesta dinâmica. Os seus resultados escolares constituem uma das prioridades correlacionadas com a avaliação do desempenho docente.

No Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro (publicado no Diário da República, 1.ª série - N.º 7), no Capítulo II - Avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira - Secção I - Princípios orientadores, âmbito e periodicidade - Artigo 3º Princípios orientadores, ponto 2, pode ler-se o seguinte:

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, constituindo ainda seus objectivos os fixados no n.º 3 do artigo 40º do ECD.

Os resultados escolares dos alunos estão no âmago do atual sistema educativo como prioridade essencial e, em boa medida, a intransigência e materialização desses resultados é parte significativa da ação do desempenho docente, que é dirigida para a promoção da melhoria não só dos resultados em si, mas da qualidade das aprendizagens. A própria ADD tem como pressupostos, precisamente, a melhoria e a qualidade das aprendizagens pelas quais se viabiliza o desenvolvimento pessoal e profissional (dos professores, dos alunos e das organizações).

Da leitura e análise dos normativos em vigor, especificamente, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente, no que aos recursos humanos diz respeito, infere-se que é exigível ao professor que o mesmo “estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante” e que se comprometa com uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Publicada no Diário da República, I Série – A – Nº 166, Capítulo IV, art. 33.º, alínea h)).

Com efeito, compreende-se que subjaz à missão do professor a capacidade e exigência de mobilizar as suas competências científicas, pedagógicas e éticas com vista à promoção do autoconhecimento, imprescindível à formação da identidade, da integração ativa, contínua e progressiva do indivíduo na sociedade.

O que, no atual panorama educativo, constitui não só um dos eixos da ADD como um desafio a alcançar. Pois, considerando que o propósito subjacente à ADD é a melhoria, importa interiorizar a necessidade da mesma ocorrer em contextos participativos, reflexivos e colaborativos, nos quais os docentes possam, efetivamente, ser agentes ativos quanto ao exercício da sua plena autonomia e desenvolvimento profissional. O que ainda contrasta com a realidade que se vive em ambiente escolar no qual ainda é acentuada a vertente burocrática e administrativa decorrente da monitorização do atual modelo de ADD.

Quando se projeta a melhoria como o objetivo fulcral da ADD é preciso contemplar a necessidade de dinâmicas que, no tempo, contribuam para a valorização da cultura do diálogo no trabalho entre pares. Ainda que o trabalho a desenvolver não possa alhear-se dos objetivos e metas de aprendizagem definidos pela tutela, é pertinente que se compreenda que a ação do professor, assim como o respetivo contributo para o sucesso das aprendizagens dos alunos, não se esgota no cumprimento formal das disposições legais em vigor no ano letivo a que corresponde a sua avaliação de desempenho.

Na linha do pensamento de Guerra (2007), cremos ser relevante que haja uma consciencialização de que “a avaliação [...] diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade” (p. 24).

Finalmente, quando afirmamos que em matéria de ADD a melhoria das aprendizagens dos alunos é um pressuposto e simultaneamente um desafio, estamos a admitir que a monitorização do atual modelo de ADD permanece orientada para a prestação de contas, com implicações no que concerne à progressão na carreira ou à admissão ao concurso de docentes por contraposição a uma avaliação orientada, de facto, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do avaliado. Na prática estamos face a um modelo que tende a fomentar mais o individualismo do que o trabalho em equipa e que é mais suscetível de conduzir à competitividade do que à cooperação.

### **2.3. Supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente: que relação?**

A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões

participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem [...] autónomos (Alarcão, 2009, p. 119).

Na abordagem da temática da supervisão pedagógica é inegável o relevo que a mesma alcançou no atual sistema educativo.

Como um dos testemunhos disso mesmo, temos a última revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) que, inclusive, contempla existência de observação de aulas para acesso aos 3º e 5º escalões, obtenção da menção de Excelente, assim como em período probatório.

Deste modo, alia-se a supervisão à avaliação do desempenho docente, que se deseja que sejam aperfeiçoadas de modo a responderem, com mais eficácia, às necessidades de todos aqueles que na escola põem em prática a exigente missão de ensinar e de aprender.

Todavia, não podemos ignorar que é controverso associar taxativamente a supervisão à ADD, sobretudo, porque as finalidades da avaliação do desempenho docente se revelam incompatíveis com o desenvolvimento profissional (Vieira & Moreira, 2011). Note-se que as implicações mais reais dos efeitos da ADD manifestam-se na mudança de escalão, que resulta de um modelo avaliativo realizado num determinado período sem que dele advenha, forçosamente, um investimento com vista ao desenvolvimento (e este só é exequível enquanto algo contínuo e progressivo).

É de facto, e tal como Day (2001) afirma “[...] é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino” (p. 16).

Para tal, urge que não se limite a essência da supervisão à ADD e que esta não mantenha subrepticamente a tônica de controlo e de fiscalização assente num modelo de autoridade vertical.

Neste sentido, a prática da ADD, a ser célere no cumprimento dos seus objetivos e princípios, terá que radicar num contexto que convoque ao incremento de um espírito de colaboração que estimule, efetiva e coletivamente, os pares/atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O atual modelo de ADD, fortemente, imbuído de uma tônica

classificatória com repercussões, essencialmente, focadas no requisito mínimo de bom para efeitos de concurso e na transição de escalão e impulsionada à margem de práticas supervisivas colaborativas, dificilmente contribuirá para o desenvolvimento daqueles a quem se aplica.

A avaliação do desempenho docente, à semelhança da prática supervisiva reflexiva, não se pode alienar nem da comunidade educativa nem do contexto. Pois, para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a aprendizagem dos alunos, não pode ser perspetivada como um fim em si mesmo, mas como um meio de reflexão e aperfeiçoamento do desempenho em si que se refletirá numa melhoria de todos os intervenientes e, conseqüentemente, da instituição escolar [também ela, como Fullan (2001) defende, uma organização em transformação – aprendente].

Um modelo de ADD que se almeje eficaz – que seja um real contributo para a melhoria progressiva e contínua do desempenho, tem de se revestir de uma “irrepreensibilidade ética” (Fernandes, 2008) e ser deontologicamente congruente e coincidente com os seus objetivos e princípios orientadores. Um modelo de avaliação de desempenho verdadeiramente orientado para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes tem, impreterivelmente, revestir-se de “utilidade prática orientada para a melhoria, participação dos intervenientes” (Fernandes, 2008, p. 24). Caso contrário, persiste um processo burocraticamente concentrado no registo formal de grelhas nas quais se registam, em escala numérica, um determinado perfil de desempenho sem que o mesmo conflua com um ciclo de aprendizagem formativa/reflexiva e dialogada com os intervenientes do processo em causa.

Independentemente das particularidades dos diferentes modelos de supervisão pedagógica, é consensual a relevância da atitude reflexiva, dialógica, colaborativa e democrática no processo formativo no qual se constrói e reconstrói o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, assim como o desenvolvimento institucional (Alarcão & Roldão, 2008; Sachs, 2000; Schön, 1987; Zeichner, 1993).

Enfatizando a valorização de uma atitude colaborativa e reflexiva, Alarcão e Roldão (2010) definem a supervisão como o processo que “visa apoiar e regular o desenvolvimento, através do feedback, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações e sínteses/balanços, focando-se na reflexão acerca da prática” (p. 53).

Assim, é na reflexão sobre os métodos, as atitudes e as práticas e através dela que se promove o conhecimento e o desenvolvimento cuja profissionalidade, centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento se impõe como algo tão emergente como urgente (Flores, 2002; Hargreaves, 1994).

Deste modo, postula-se que a reflexão, como a essência do desenvolvimento, seja, necessariamente, um instrumento de autoavaliação que norteia o mesmo no sentido da melhoria. Logo, é importante que se compreenda que apesar de alguns autores diferenciarem o âmbito da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005), há um ponto convergente entre ambos - a melhoria da qualidade do serviço educativo focado na aprendizagem dos alunos.

Em verdade, e ao invés das polémicas que, por uma multiplicidade de fatores, a começar pelas ambiguidades e paradoxos inerentes aos normativos relativos à ADD, se adensaram nos últimos anos em Portugal em torno dos modelos de avaliação do desempenho docente, é importante pensar a avaliação não como um constrangimento, mas como a possibilidade de se mobilizarem conhecimentos, esforços e práticas aglutinadoras do valor educativo dos mesmos (Guerra, 1993).

Citando Fernandes (2008):

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

A nosso ver, a avaliação do desempenho docente pode e dever ser considerada como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional com importante impacto nas aprendizagens dos alunos. Para tal, importa ter presente que as mudanças legisladas à margem

de uma verdadeira cultura de trabalho colaborativo traduzem-se numa rotina tão densamente burocrática que lhe subtrai a natureza e os princípios orientadores nos quais se fundamenta a sua existência. Note-se que há uma real diferença entre “mudança legislada” e “mudança negociada” (Day, 1999, p. 97). Só através da negociação - da comunicação entre os vários atores do processo educativo, detentores de um conhecimento real dos contextos onde atuam, é que é viável criar uma cultura de diálogo e de democraticidade que oriente uma mudança com maior nível de eficácia face às dificuldades, desafios e complexidades a que assistimos na sociedade contemporânea nas quais as escolas com as suas especificidades se inserem.

Mais do que mudar a legislação, é importante educar para a compreensão – para a importância da própria educação (para a pessoa e para a sociedade, no presente e no futuro) e de refletir individual e coletivamente em todas as dimensões que a mesma comporta.

É legítimo afirmar que mais do que alterar os normativos, sejam eles relativos ao Estatuto da Carreira Docente, à ADD ou à supervisão pedagógica, vive-se a emergência de se fomentar uma cultura de partilha, de desenvolvimento e, não diríamos inovação, mas reflexão partilhada da prática pedagógica. Julgamos que só investindo na valorização da educação e tomando-a, de facto, como o cerne de todo o sistema educativo e de tudo o que o mesmo exige, é que é possível compreender que a avaliação do desempenho “[...] é um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral” (Fernandes, 2008, p. 14).

É um processo de tal modo primordial que não podemos negar as consequências que o mesmo tem na vida daqueles a quem se aplica, nem os efeitos do mesmo no relacionamento interpessoal, que é o âmago da aferição da qualidade do sistema educativo.

Do mesmo modo que supervisionar transcende em muito o mero ato de fiscalizar, avaliar é muito mais complexo do que classificar e ainda é mais exigente do que o mero cumprimento formal, burocrático e administrativo de que o ato em si se reveste.

Avaliar é julgar, apreciar ou ainda determinar um valor. O que, à semelhança da prática supervisiva, supõe um contexto, uma tomada de decisão e um acompanhamento formativo/de orientação e de diálogo imprescindíveis a uma avaliação justa e que, por conseguinte, credibilize e motive, concretamente, os docentes.

Parece-nos que apesar de não ser linear nem pacífica a associação entre supervisão e ADD, tanto mais que, pela sua dimensão pedagógica, a supervisão não se esgota num processo de avaliação do desempenho docente circunscrito numa escala temporal, há um ponto convergente entre ambas – o contributo para o aperfeiçoamento, ou mais especificamente, para o desenvolvimento devidamente compreendido como processo, que pretende ser consentâneo com as exigências de uma «nova profissionalidade», atualmente concebida como atividade cognitiva, comunicativa e relacional complexa (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10).

### 2.3.1. Conceito de supervisão pedagógica

Atendendo aos significados do termo supervisão, a saber: visão superior, efeito de dirigir, orientar e inspecionar, evidencia-se uma tónica que acentuou uma relação de superioridade entre o supervisor e o supervisionado. Regista-se que até ao início da década de oitenta cabia ao supervisor a função inspetiva e de controlo relativamente à atividade/desempenho do supervisionado.

Todavia, ainda que tal como é evidenciado na figura que se segue, essa dimensão inspetiva seja parte integrante da supervisão, em consonância com o que é visado na mesma, compreende-se que esta também ocorre tendo em vista o desenvolvimento.

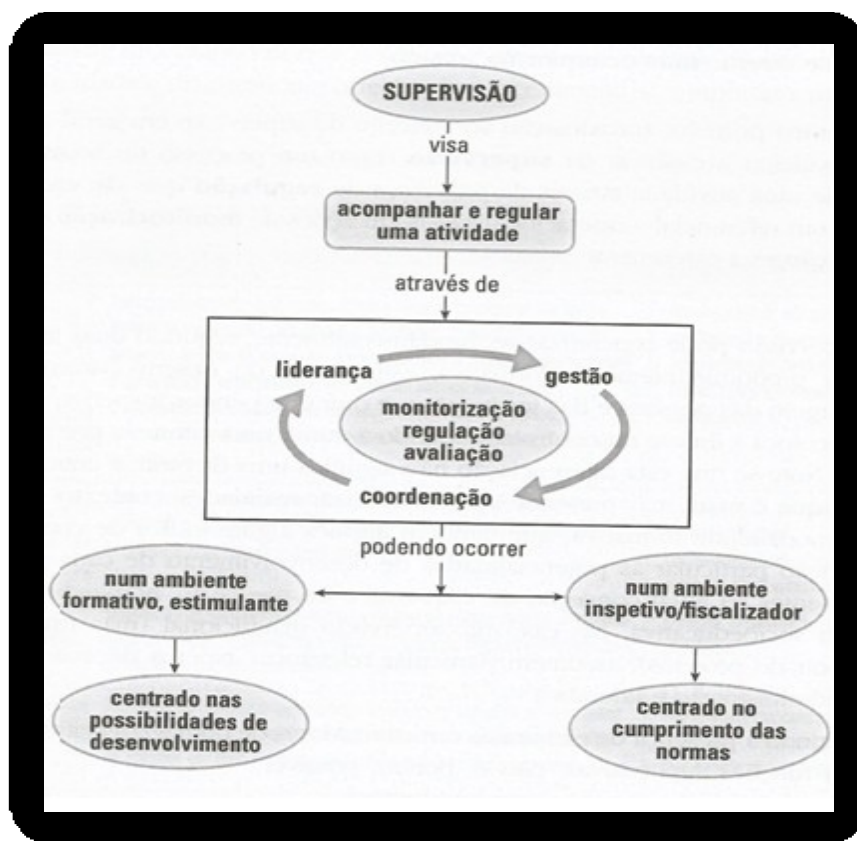


Figura 3 – Conceito de Supervisão - (Alarcão & Bernardo, 2013, p. 20)

Observando figura 3 e considerando os estudos na área da supervisão pedagógica divulgados, essencialmente, a partir da década de oitenta, compreende-se que à noção de

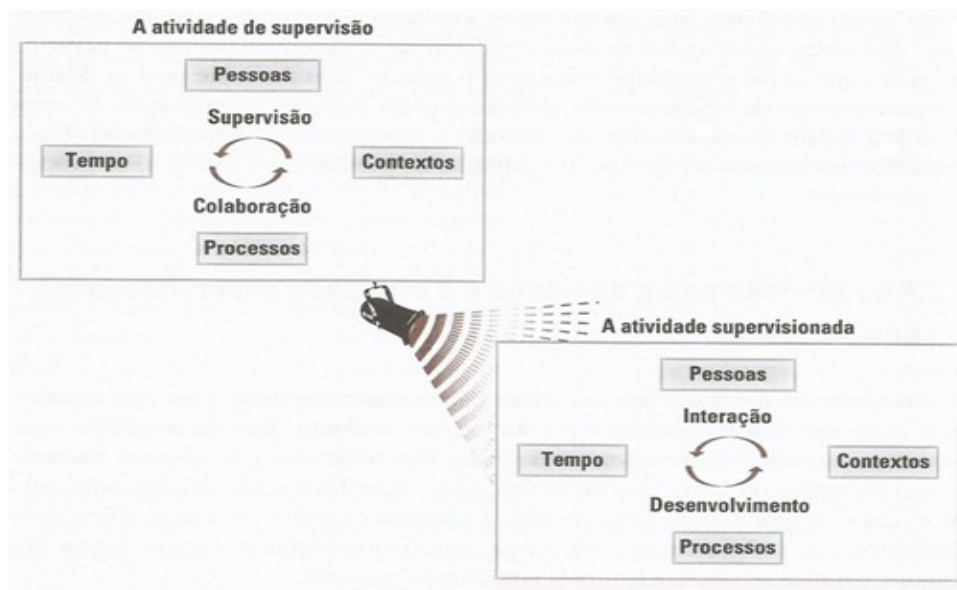
supervisão pedagógica centrada no controlo inspetivo, aglutinadora de um efeito diretivo, sucedeu-se uma perspetiva que, sem perder de vista o sentido de orientação, associa esta a uma vertente de aconselhamento de natureza colaborativa/compreensiva, na qual se valoriza a comunicação como eixo fundamental de toda a prática supervisiva (Alarcão, 1981, 1991; Alarcão & Tavares, 1987; Formosinho, 1997; Sá-Chaves, 1996).

Atendendo a uma aceção mais alargada do conceito de supervisão, entende-se que o prefixo “super”, na sua relação com o radical “visão”, significa “ver sobre”. Porém, mais do que destacar-se uma vertente de superioridade, considera-se que a supervisão deve evidenciar uma visão apurada, ou seja, uma visão que, no contexto de sala de aula, inclua a introvisão, a antevisão e a retrovisão (Stones, 1984). A esta conceção de supervisão pedagógica subjaz a capacidade de compreender e interpretar as ações que ocorrem em sala de aula, mas também a capacidade de ver o que poderia acontecer ou ainda de ver o que poderia ter acontecido e não aconteceu. Por outras palavras, a supervisão pedagógica, como prática dialogante, realiza-se por meio de uma “[...] monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993).

De facto, em vários estudos realizados na área da supervisão, constata-se que este termo tem sido trabalhado em múltiplas aceções que tendem para a sua valorização quando inscrito numa matriz de intercultura que potencia a sua dimensão reflexiva, o diálogo, a partilha, a cooperação e o desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 1981; Alarcão & Tavares, 1987; Formosinho, 1999; Medina, 2004; Roldão, 2000; Sá-Chaves, 1996; Vieira, 1993, 2010)

Concretamente, para estes autores, a supervisão, associada à formação inicial de professores, colhe o seu fundamento numa interação na qual o professor e o candidato a professor se desenvolvem, progressiva e continuamente, num processo de informação-reflexão-ação-reflexão (Alarcão & Tavares, 1987, pp.55-56). A partir da valorização da experiência profissional do professor mais experiente, que supervisiona o candidato a professor, concebe-se a supervisão como prática reflexiva, colaborativa e dialogante com vista ao desenvolvimento.

A figura que se segue ilustra o processo de interação entre os elementos inerentes ao processo em causa.



**Figura 4** – A atividade de supervisão e a atividade supervisionada (Alarcão & Bernardo, 2013, p. 64)

Como podemos aferir pela figura 4, o ato de supervisionar, segundo os autores (Alarcão & Bernardo, 2013), é encarado como um processo de interação, temporal e ecologicamente, situado, entre supervisor e supervisionado, no qual se destacam quatro conceitos fundamentais e interligados entre si, a saber: pessoas, tempo, processos e contextos. A supervisão, como processo de acompanhamento e monitorização “constitui-se como um processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento” (Alarcão & Bernardo, 2013, p. 65), promotores do incremento da qualidade do ensino corporificado num espírito de cidadania integrada/participada.

Assim, infere-se que a qualidade da formação e das aprendizagens exige uma abordagem reflexiva do conceito de supervisão pedagógica e, conseqüentemente, da sua prática, de modo a que paradigmas educativos (nos quais a supervisão pedagógica tem o seu lugar) sejam mais consonantes com a realidade na qual as mesmas ocorrem e para a qual as mesmas servem e que, na realidade, não se circunscrevam à formação inicial de professores.

Nesta linha de raciocínio advoga-se, consensualmente, a tese de que a supervisão pedagógica, na sua essência e de acordo com a sua finalidade, se concretiza na sua dimensão

colaborativa/compreensiva que deve alargar-se, verdadeiramente, para lá do microcosmo que é a sala de aula e o registo do que nela acontece, à compreensão dos macrossistemas físicos, sociais, culturais, humanos e até mesmo conceituais, nos quais se constrói e reconstrói essa mesma relação (Sá-Chaves, 1999).

A autora Sá-Chaves (1999) recorre, inclusive, à metáfora do *efeito de zoom*, afirmando que:

[...] 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 e aproximação estratégica, possam definir-se como 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 (p. 14).

Depreende-se do que é citado que para esta autora, a supervisão pedagógica pressupõe um olhar atento que incorpore a proximidade e a distância, como reguladoras de uma observação, reflexão e compreensão focadas não só no desempenho em si, mas tendo em conta as circunstâncias, a pessoa e “o seu próprio devir” (Sá-Chaves, 1999, p. 15).

A supervisão pedagógica, entendida como processo inacabado e, por isso mesmo, suscetível de auto regulação, de que o questionamento constante é expressão, centra-se na melhoria das práticas pedagógicas (Sá-Chaves, 2002, p. 161).

Numa abordagem mais moderada face à conceção tradicional de cariz impositivo e fiscalizador, a supervisão pedagógica assume uma vertente de orientação, de apoio e de aconselhamento. Atualmente, a supervisão é compreendida à luz de um modelo ecológico, cujo valor exige que a relação entre supervisor e supervisionado se construa num binómio de proximidade e distância conjugando a necessidade de avaliar e de diagnosticar as dificuldades do supervisionado com as sugestões de melhoria do seu desenvolvimento profissional resultantes de uma reflexão colaborativa.

Segundo Alarcão (2002a), o objetivo 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 colectivas [...]” (pp. 231-232).

Por sua vez, Vieira (2010) recorre à metáfora do “caleidoscópio” no sentido de sustentar a tese de que a supervisão pedagógica, em si mesma, não é equacionável à margem de uma transformação social e pessoal inerente aos valores democráticos nos quais assenta a prática educativa. Em rigor, não se pode subtrair à prática supervisiva a sua dimensão interpessoal inscrita numa lógica de criticidade, ou seja, numa lógica libertadora e, por consequência, emancipatória. Razão pela qual as propostas teóricas e metodológicas constitutivas desta prática devem convergir para “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (p. 15).

Numa análise convergente das visões supra mencionadas, prevalece a tese de que a supervisão e a atitude supervisiva não prescindem de um clima relacional ancorado numa reflexão colaborativa (Alarcão & Tavares, 2007) na qual o diálogo tem como intuito a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional. É neste desenvolvimento que deve radicar o cerne da construção e partilha de conhecimentos, de competências e de virtudes ético-morais motivadoras de “uma trajetória pessoal em direção a uma maior integridade profissional e a um crescimento mais intenso” (Hargreaves, 2003, p. 96).



### 2.3.2. Modelos de supervisão pedagógica

A polivalência semântica do termo supervisão não só levou a várias aceções do termo em causa, como deu origem a diferentes orientações, sistemas e estratégias que foram teorizadas, em particular, por Alarcão e Tavares (2003) em alguns modelos de supervisão considerados propícios ao desenvolvimento de atitudes e práticas de natureza reflexiva e colaborativa.

No quadro que se segue apresentamos, sucintamente, os pressupostos essenciais de alguns desses modelos.

**Quadro 1** - Modelos de supervisão: características e finalidades

Modelo	Autores	Características	Finalidade
<b>Clínico</b>	Cogan, Goldghammer Andersen (Final da década de cinquenta) Garman, (1982); Goldhammer (1982), referido também por Tracy (2002) in Oliveira-Formosinho (2002)	O supervisor é ele próprio um agente dinâmico. Domina o espírito de colaboração no espaço onde supervisor e supervisionado atuam – sala de aula. Modelo que se polariza em cinco eixos fundamentais: - A assistência direta do supervisor; - A supervisão de pares; - O desenvolvimento do currículo; - A formação contínua; - A investigação-ação.	Melhorar a prática de ensino durante processo de formação, enfatizando as condições de garantia para a promoção do ensino eficaz.
<b>Persona lista (pessoalista)</b>	Inspirado em autores como Combs (1974); Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall (1980)	Inspirado na psicologia cognitiva de natureza construtivista, acentuam-se os valores humanistas, como o auto-conhecimento e o auto-desenvolvimento. Centra-se na observação do desenvolvimento do professor como pessoa. Destacam-se preocupações relativas às necessidades dos professores, fundamentalmente, no período de formação.	Apostar na primazia do auto-conhecimento como mola motriz do desenvolvimento psicológico e profissional do professor.
<b>Ecológico</b>	Bronfenbrenner, (1979); Alarcão e Sá-Chaves, (1994);	Modelo de natureza reflexiva, inspirado no Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1989).	Dar resposta aos interesses do professor, promovendo o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

	Oliveira Formosinho, (1997);  Alarcão Tavares, (2003)	Implica uma interação recíproca entre o supervisor, o supervisionado e o contexto no qual se desenvolve a sua atividade. Numa linha humanista e socioconstrutivista, tem-se em consideração as experiências, os contextos e a interação entre os mesmos.	
<b>Reflexivo</b>	Schön (1997) Alarcão e Tavares, (2003) Glickmam (1985) Formosinho (2009)	Inspirado em Dewey A supervisão assenta em três pressupostos cruciais: “conhecimento-na-ação”; “reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a ação e na ação”.  A supervisão é instrumento que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola.	Promover a relação entre reflexividade e desenvolvimento pessoal e profissional, dando importância a um clima de partilha como forma de desenvolver, sistematicamente, um conhecimento científico e pedagógico aliado à reflexão.
<b>Psicopedagógico</b>	Stones (1984)	Modelo apoiado na psicologia do desenvolvimento. Valorização das capacidades percetivas do supervisor face ao supervisionado – visão apurada, intuição e a retrovisão.	Apoiar o futuro professor a desenvolver competências e capacidades, ensinando o professor a ensinar.
<b>Humanístico-artístico</b>	Tracy (2002)	Valoriza a relação de confiança entre supervisor e professor, assim como a comunicação que promove a partilha de atribuição de sentido ao que acontece na sala de aula.	Pretende estimular um clima relacional no qual seja contemplada a dimensão emocional, considerada fundamental na realização do trabalho de grupo desenvolvido pelos professores, visando a melhoria das suas práticas numa ótica colaborativa.
<b>Dialógico</b>	Waite, 1995, cit. por Alarcão e Tavares (2003)	A linguagem e o diálogo crítico têm um papel central na supervisão e conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional.	Com base numa abordagem dialogante e contextualizada, pretende-se contribuir para a implementação de práticas colaborativas que estimulem o exercício crítico, a melhoria e a autonomia.

Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares (2003, pp. 16-44)

Através de uma análise do quadro anterior, é possível afirmar que os vários modelos de supervisão pedagógica exprimem uma abordagem evolutiva no que diz respeito à supervisão e à prática supervisiva, sendo de salientar os seguintes aspetos:

- 1- a supervisão pedagógica e a relação vertical (hierárquica e impessoal) entre supervisor e supervisionado dá lugar a uma relação, tendencialmente, horizontal assente numa dinâmica de aconselhamento/auxílio, formativa e humanista;
- 2- na supervisão pedagógica há uma prevalência da valorização do diálogo e da reflexividade que lhe subjaz e que norteia todo o trabalho desenvolvido num clima de colaboração;
- 3- no final da década de noventa, acentua-se que a supervisão pedagógica deixa de se centrar no microcosmo que é a sala de aula e amplia-se à relação entre o que acontece nesta em conjugação com os contextos nos quais as pessoas e as organizações desenvolvem a sua atividade.

Em rigor, constatamos que os modelos de supervisão pedagógica mais recentes se baseiam em alguns pressupostos comuns, dos quais destacamos os seguintes:

- 1- as pessoas e, mais concretamente, os candidatos a professor, ou professores em pleno exercício de funções, quando são devidamente acompanhados, têm a capacidade de tomar decisões corresponsabilizando-se pelo seu desenvolvimento;
- 2- a perspetiva colaborativa da relação supervisor e supervisionado, sendo mais reforçada nos cenários supervisivos contemporâneos, facilita “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como “ideal”, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade” (Vieira, 2001, p. 547);
- 3- o processo supervisivo, com carácter colaborativo promove atitudes de confiança, de partilha e de interação entre os seus elementos;
- 4- um contexto de autenticidade, ancorado numa comunicação autêntica, favorece o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento/melhoria das organizações.

Pelo exposto, compreende-se que a evolução da supervisão tem-se revelado significativa, na medida em que o ato de supervisionar, ao ser concebido “como um processo de interação consigo e com os outros, que inclua processos de observação, reflexão e ação do e

com o professor” (Amaral et al., 1996, p. 94), exprime uma natureza compreensiva a partir da qual é possível dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, “compreender melhor para agir melhor” (Alarcão, 1999, p. 264).

Desta confluência entre pensamento e ação constatamos que a investigação recente em supervisão se tem feito, justamente, acompanhar de uma “evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurísticos-reflexivos de aproximação à vida real” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15).

### 2.3.3. Perfil e competências do supervisor

Pelo exposto, reconhece-se que a partir da década de 80 a prática supervisiva, assim como a atividade educativa de cariz reflexivo, assentes no reconhecimento da importância da reflexão na ação e sobre a ação (Alarcão, 1981; Alarcão & Tavares, 1987; Formosinho, 1997; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1987; Zeichner, 1993), visam não só contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e dos seus alunos, numa dinâmica de aprendizagem contínua ao longo da vida.

Assim, das duas formas possíveis de conceber o supervisor, nomeadamente, enunciadas por Wallace (1991. cit. por Vieira, 1993), a saber: a prescritiva – supervisor (autoridade única, juiz do pensamento e atuação do professor); a colaborativa – supervisor (é o colega mais experiente) e que colabora no sentido de fomentar a autonomia naquele que orienta, têm ganho relevância as práticas supervisivas inscritas na linha desta perspetiva colaborativa.

Para Vieira (1993), a supervisão é teorizada “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

Note-se que para esta autora, e na linha dos modelos supervisivos mais contemporâneos, as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica concretizam-se no intuito de estimular “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores e para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos” (Vieira, 2010, p. 15).

Logo, o supervisor deve ser alguém comprometidamente consciente do papel crucial que tem, não só no processo de avaliação, mas também no desenvolvimento profissional e pessoal daqueles a quem se destina e pelos quais justifica a sua ação. Razão pela qual lhe deve ser exigido que tenha uma visão apurada, concretamente, no contexto de sala de aula.

Visão esta que para Stones (1984) congrega em si três conceitos fundamentais:

- a) introvisão (compreender e interpretar as ações que ocorrem na sala de aula);
- b) antevisão (ver o que poderia acontecer);

c) retrovisão (ver o que poderia ter ocorrido, mas não aconteceu).

Deste modo, a supervisão, como visão aprofundada e reflexiva, imbuída de capacidade auto crítica, permite não só a compreensão do que acontece em sala de aula, mas pela antevisão e retrovisão capacita quem está envolvido no processo em causa a desenvolver uma atitude consciente e responsável face ao que o ensino e a aprendizagem são, podem e devem ser.

Neste sentido, e considerando também os contributos de Donald Schön (1983), cujo trabalho em educação em muito se inspira nas investigações de John Dewey, é de referir que este pedagogo menciona três atitudes básicas do formador/supervisor:

- a) abertura de espírito;
- b) responsabilidade e empenhamento;
- c) postura prospetiva, interativa e retrospectiva.

Estas atitudes mostram que o supervisor é alguém cuja capacidade, competências, função e ação transcendem uma atuação tecnicista e de controlo.

O supervisor é, pelo contrário, “[...] 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” (Schön, 1996, p. 8). Por outras palavras, o supervisor é ele próprio um educador reflexivo, ou seja, é alguém cuja prática supervisiva se realiza quando sustentada em três elementos fundamentais, a saber: o conhecimento na ação (*knowing-in-action*), a reflexão na ação (*reflection-in-action*) e a reflexão sobre a ação (*reflection on reflection-in-action*), (Schön, 1987, cit. por Alarcão, 1996).

Na complexidade da sua prática supervisiva, cabe ao supervisor o desafio de mobilizar, por meio de uma atitude crítica, os conhecimentos essenciais inerentes à execução da tarefa. O que, na prática, exige que o mesmo seja capaz de articular o saber fazer à reflexão, podendo esta ocorrer concomitantemente com a ação em si, ou, retrospectivamente. Há, pois, situações

que implicam, um determinado grau de distanciamento susceptível de promover uma reflexão sobre a ação. Esta “postura” ajuda a determinar as ações futuras, antecipando a compreensão de problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, pp. 16-17).

Deste modo, subjaz à supervisão uma prática reflexiva de auto supervisão que exige o diálogo constante numa escala temporal que não esquece o passado, avalia o presente e equaciona soluções face a situações futuras nas quais o próprio professor tem sempre a responsabilidade de refletir na sua ação e sobre a sua ação.

Na senda desta visão que alia supervisão e reflexividade, Alarcão (1999) define o supervisor como “[...] um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais com vista à formação” (p. 264), pelo que deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida (Alarcão, 2002a, p. 234), que alie competências técnicas e humanas.

Esta autora identifica quatro competências fundamentais do supervisor, são elas:

- a) competências interpretativas (capacidade de compreender e de 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).

Estas competências vêm confirmar que, à luz de um prisma tendencialmente reflexivo, ecológico e macroscópico, tanto mais que a própria escola é uma organização

aprendente (Senge, 1999), cumpre ao supervisor liderar, facilitar, acompanhar e dinamizar todo um conjunto de atitudes e práticas, que estimulem o trabalho colaborativo em equipa (Tracy, 2002) no sentido de melhorar não só a prática pedagógica em sala de aula, mas a escola no seu todo.

Para que tal se realize num processo de progressiva emancipação/humanismo é, pois, emergente o fomento de práticas reflexivas, nas quais a teorização problematizadora dos conhecimentos, das práticas e dos contextos rompam com o que Hargreaves denomina de colegialidade artificial e que, em verdade, ainda persiste em grande escala no trabalho burocrático desenvolvido nas escolas.

A este propósito, analisemos o quadro que se segue, na qual se clarificam as diferenças entre as culturas de colaboração e as que, sob essa denominação, se impõem por meio de um carácter colegial.

**Quadro 2** - Culturas de colaboração/colaboração artificial

<b>Culturas de colaboração</b>	<b>Colaboração artificial/colegialidade</b>
Espontâneas	Reguladas
Voluntárias – A adesão ao trabalho a realizar assenta no reconhecimento das vantagens pessoais e profissionais do trabalho em equipa.	Compulsivas – Prevalece o carácter de obrigatoriedade.
Orientadas para o desenvolvimento – No trabalho conjunto e sem deixarem de cumprir as ordens a que estão sujeitos, os professores, atuam como agentes de mudança.	Orientadas para a implementação – Domina uma relação de “co-optação administrativa”, isto é, cumprem-se as ordens exteriores ao grupo de trabalho.
Difundidas no tempo e no espaço – O trabalho colaborativo é parte integrante das funções do professor	Fixas no tempo e no espaço – Para Hargreaves trata-se de uma “cooperação através do fingimento”
Imprevisíveis	Previsíveis

Fonte: adaptado de Hargreaves (1998, pp. 216-217)

Comparando as duas perspetivas, inferimos que, à margem de uma real cultura colaborativa, não é possível fazer emergir uma nova forma de profissionalismo através da qual os professores atuem como incentivadores de práticas orientadas para a valorização do conhecimento e das repercussões destas nas sociedades.

É preciso ter em conta que, ao invés do que tem sido recorrente em Portugal, a supervisão pedagógica não deve ser confinada nem à formação inicial, nem ao contexto de sala de aula, mas sim a um trabalho mais abrangente e de continuidade entre o supervisor/professor e os professores entre si assente numa lógica reflexiva/dialógica e, contribuindo, ela própria, para o reforço da profissionalidade docente.

Na mesma linha de pensamento do reconhecimento valorativo de uma cultura colaborativa transversal às organizações no seu todo, nas suas investigações, Alarcão (2001) sublinha a importância não só da supervisão, como atividade que orienta e regula o processo de formação, como também a sustenta a relevância do desenvolvimento “[...] qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (p. 18). Partilhando da mesma visão, Oliveira-Formosinho (2002), em referência a Glickman (1990), destaca a importância da confluência entre o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da organização escolar através da supervisão ao afirmar que: “a supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos escolares [...]” (p. 34). Deparamo-nos, assim, com dois ângulos fulcrais da supervisão: o professor (individual) e a organização (coletivo).

Por sua vez, e recorrendo à metáfora do caleidoscópio, Vieira (2010) defende que a supervisão, mais do que uma visão sobre si mesma e sobre o que acontece na sala de aula, é algo que sendo parte integrante da prática educativa, implica uma transformação pessoal e social consentânea com os valores humanistas constitutivos de sociedade democrática.

Do exposto, compreende-se que para estes autores, e numa abordagem reflexiva da prática docente, que tem vindo a ser mais expressiva na literatura mais recente sobre a temática da supervisão, conclui-se que o perfil do supervisor é indissociável de competências científicas, técnicas, pedagógicas e humanas, conducentes ao desenvolvimento dos agentes educativos numa cultura de diálogo e de trabalho colaborativo em equipa.

De acordo com o modelo reflexivo, amplamente entendido como sendo o mais favorável à melhoria das práticas pedagógicas e dos seus efeitos, o supervisor tem como função principal:

[...] fomentar ou apoiar contextos de formação formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149).

Em síntese, o supervisor não pode perder de vista a capacidade de equacionar, no exercício da sua ação, que reflexividade, desenvolvimento, melhoria e autonomia são conceitos interdependentes que, no espaço e no tempo, são indiscutivelmente vitais no sucesso das aprendizagens.

## **2.4. Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica – os contributos para o desenvolvimento do professor**

A supervisão [...] deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores (Campos & Gonçalves, 2010, p. 41).

É inegável que a ADD, entendida como processo a que lhe é intrínseca a complexidade, tem-se afirmado com particular destaque em várias reformas do sistema educativo. As várias alterações no que concerne aos normativos, com as modificações que têm suscitado no decurso da implementação de sucessivas reformas em causa são disso testemunho.

Do mesmo modo, é amplamente consensual a tese da necessidade da avaliação de desempenho, como prática científica e social, nas mais diversas atividades profissionais e, muito especificamente, nas áreas responsáveis pelo ensino/educação.

Articular, num processo harmonioso, a complexidade burocrática e legal (entre outras variáveis relacionadas com a esfera interpessoal, como por exemplo, os critérios que presidem à escolha dos avaliadores internos) do processo avaliativo com a supervisão pedagógica, cuja herança diretiva, radicada numa visão de controlo e inspetiva, ainda subsiste na memória coletiva da classe docente, que vive as tensões inerentes a uma centralização dos poderes decisórios imanados da tutela, é uma etapa a consolidar.

Fazer coincidir os princípios democráticos de que a ADD se reveste com a dimensão progressista e humanista das conceções de supervisão pedagógica contemporâneas, cuja tônica preponderante é a colaboração real, é um trabalho a desenvolver num diálogo/negociação com os elementos constituintes de ambos os processos (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, cit. por Alarcão & Roldão, 2008). Tanto mais que no atual panorama educativo, e

de acordo com a legislação em vigor, o conceito de avaliação surge, inevitavelmente, associado ao conceito de supervisão. Sendo que o processo supervisivo, na prática, é susceptível de ser assumido como parte integrante do processo avaliativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Para estas autoras, a vivência de experiências e práticas reflexivas não são, de facto, concretizáveis senão num quadro democrático e estratégico, que valorizando a reflexão, “a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19) criam as condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todos os que, conjuntamente, trabalham fazendo emergir uma nova aceção de profissionalismo.

A conceção relativa ao paradigma de um novo profissionalismo deve, assim, integrar uma componente pedagógica, aliada a uma prática supervisiva de carácter formativo, que estimule uma visão crítico-reflexiva participada, fundamental à construção de uma identidade profissional norteadas por regras éticas transversais a todos os atores educativos (Nóvoa, 1995a, p. 29). No caso concreto dos professores, impõe-se o desafio não só de se fazerem ouvir, como o de, numa atitude de corresponsabilização pela sua formação, assumirem uma vertente “contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Cabe ao professor, “como ator social” que é, ser parte ativa do seu próprio desenvolvimento, por meio de um exercício crítico e auto avaliativo das suas práticas, de modo a ser também ele próprio um impulsionador de aprendizagens. Por sua vez, para que estas sejam significativas, devem ancorar-se, efetivamente, numa reflexão conjunta sobre as práticas, com o intuito de gerarem conhecimentos cujos contributos não estejam limitados aos processos avaliativos e supervisivos inscritos no regime de ADD para mudança de escalão.

Esta convergência entre a teoria e a prática sustentada no modelo de ADD e implícita no modelo supervisivo que lhe está associado, é imprescindível no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Tal como Nóvoa (1995) afirma, a “[...] formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente da identidade pessoal” (p. 25).

Sintetizando, é numa relação dialógica amplificadora da reflexão da prática pedagógica e no respeito dialético por todos os intervenientes do processo educativo, que esta prática se constitui como o cerne da construção dos saberes profissionais indissociáveis da avaliação e supervisão que os regulam num dado contexto.



## **PARTE 2 – Investigação empírica**



## Capítulo 1 – Metodologia da investigação

Cientes de que um trabalho de investigação é, em si mesmo, um processo inacabado que visa uma impreterível aproximação à realidade, optámos pelo recurso à aplicação de um inquérito por questionário, em virtude da temática que motiva o nosso estudo abranger um grande número de indivíduos sobre os quais incide o fenómeno da ADD com os respetivos impactos e perceções.

No quadro das ciências sociais e humanas são, conjeturáveis, entre outros, dois paradigmas de investigação distintos quanto à natureza e conseqüente finalidade.

Há um modelo de natureza qualitativo (estudo de caso) em que a finalidade consiste no estudo/compreensão de dado fenómeno nas suas particularidades, obtendo-se um estudo compreensivo/aprofundado do fenómeno em estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

Em contrapartida, há um outro modelo de cariz quantitativo, herdeiro do positivismo e, por isso, também designado de experimental ou analítico, cuja estratégia de investigação está centrada numa abordagem de análise extensiva, visando a quantificação de práticas face às quais a população é numerosa. Trata-se de uma metodologia assente numa dimensão hipotético-dedutiva que, não obstante de ser própria das ciências naturais, também é utilizada nas ciências sociais e humanas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). Para estes autores, e como se pode observar no quadro que se segue, é clara a distinção entre os dois métodos.

**Quadro 3** – Características e finalidades dos métodos: quantitativo e qualitativo

<b>Método Qualitativo</b>	<b>Método Quantitativo</b>
<b>Fenomenológico:</b> compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua.	<b>Positivismo Lógico:</b> procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjetivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados, numa perspetiva indutiva.	À margem dos dados, numa perspetiva dedutiva.
Fundamento na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo, indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados <i>reais, ricos e profundos</i> .	Fiável: dados <i>sólidos e repetíveis</i> .
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: adaptado de Carmo e Ferreira (1998, p.177)

Considerando que a população cuja opinião relativa à ADD que procurámos conhecer e analisar é numerosa, privilegiámos a elaboração de um questionário composto, maioritariamente, com questões fechadas de modo a termos uma “amostra adequada” face à temática da investigação e à dimensão da população alvo na qual se integra o nosso estudo. Deste modo, procedemos a uma investigação de natureza quantitativa que, na ótica de autores como Quivy e Campenhoudt (1998) e Marconi e Lakatos (1991) é uma técnica de observação direta extensiva, particularmente utilizada no estudo de fenómenos sociais.

No nosso estudo, recorreremos a esta técnica como meio para estudar o fenómeno da ADD a partir do conhecimento da perceção dos docentes face ao plano normativo que a sustenta e a monitorização do processo em causa.

Na elaboração do questionário tivemos em conta as orientações de Reis e Moreira (1988) e, desse modo, definimos em primeira instância o objetivo geral e, em conformidade com este, delineámos os objetivos específicos.

## 1.1. Fundamentos e objetivos do estudo

O principal interesse que motivou e conduziu esta investigação radica, essencialmente, no facto de, como docente, entender que não é possível ser-se professor sem pensar na educação e, em particular, no que muito tem suscitado divergências, conflitualidades e necessidade de reflexão e revisão profunda – a avaliação do desempenho docente, assim como a importância da supervisão pedagógica e o contributo de ambas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Na realidade, a implementação e monitorização do processo avaliativo têm sido palco de ambiguidades e tensões geradoras de antagonismos que nos levaram a encetar uma atitude reflexiva face a este processo e aos impactos do mesmo no exercício da docência.

Face ao exposto, definimos o objetivo geral da investigação, conhecer a perceção dos docentes, quer na qualidade de avaliadores internos ou externos, quer na qualidade de avaliados e/ou simultaneamente avaliadores, acerca da relação entre os normativos que sustentam o processo de ADD e a sua operacionalização. Com o intuito de aferirmos respostas face a esta temática, formulámos os objetivos específicos:

- verificar o nível de conhecimento dos inquiridos no tocante aos normativos legais que sustentam a ADD;
- conhecer a pertinência e validade dos normativos no referente à implementação da ADD;
- conhecer os contributos da ADD no que concerne ao desenvolvimento dos professores e processo de melhoria das aprendizagens dos alunos tendo em conta as vertentes interna e externa da avaliação;
- aferir a relação de trabalho entre avaliador e avaliado;
- conhecer a perceção dos inquiridos relativamente à formação/perfil do avaliador e do supervisor;

- analisar as percepções dos inquiridos relativamente ao desempenho da sua atividade profissional.

## 1.2. Tipologia da investigação

Ao recorreremos a uma metodologia de natureza quantitativa visámos, em consentaneidade, com as suas características, obter um conhecimento generalizável, na medida em que o mesmo se reveste de uma validade externa significativa (Moreira, 2006). O que possibilita não só a obtenção de uma base de dados cujo conhecimento é tão rico quanto vantajoso na compreensão numa multiplicidade de situações inerentes ao nosso objeto de estudo.

## 1.3. Caracterização da amostra

A presente amostra é composta por 767 indivíduos dos quais 197 são do sexo masculino e 570 do sexo feminino. A média de idades no sexo masculino é de 48,54 ( $dp=7,22$ ,  $IC95\%=47,53-49,56$ ) e do sexo feminino é de 48,43 ( $dp=6,868$ ;  $IC95\%=47,87-49,00$ ), como se pode ver nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1:** Estatística descritiva para a variável sexo

Sexo	N	%
Masculino	197	25.68%
Feminino	570	74.3%
Total	767	100.0%

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

**Tabela 2:** Estatística descritiva para a variável sexo cruzada com a variável idade

Idade	Sexo		Estatística	Erro Padrão	
	Masculino	Feminino			
	Masculino	Média	48,54	,515	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	47,53	
			Limite superior	49,56	
		Variância	52,158		
		Desvio Padrão	7,222		
		Mínimo	33		
		Máximo	63		
	Amplitude	30			
	Feminino	Média	48,43	,288	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	47,87	
			Limite superior	49,00	
		Variância	47,167		
		Desvio Padrão	6,868		
		Mínimo	19		
Máximo		65			
Amplitude	46				

Em termos de habilitações académicas, 1,4% dos indivíduos possuem um bacharelato, 70,5% possuem uma licenciatura, 25,8% um mestrado e 2,2% um doutoramento (ver tabela 3).

**Tabela 3:** Tabela de frequências para a variável habilitações académicas

	N	%
Bacharelato	11	1,4
Licenciatura	541	70,5
Mestrado	198	25,8
Doutoramento	17	2,2
Total	767	100,0

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

No que diz respeito à área geográfica da instituição de trabalho, 39,1% dos indivíduos pertencem à Região Norte, 37,7 à Região Centro e 23,2% à Região Sul (ver tabela 4).

**Tabela 4:** Tabela de frequências para a variável área geográfica

	N	%
Região Norte	300	39,1
Região Centro	289	37,7
Região Sul	178	23,2
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Relativamente ao vínculo à instituição, 77,8% dos indivíduos referem ser docentes do quadro de nomeação definitiva, 9,6% referem ser docentes do quadro de zona pedagógica e 12,5% referem ser docentes contratados (ver tabela 5).

**Tabela 5:** Tabela de frequências para a variável vínculo à instituição

	N	%
Docente do quadro de nomeação definitiva	597	77,8
Docente do quadro de zona pedagógica	74	9,6
Docente contratado	96	12,5
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Na variável nível de ensino, verifica-se que 9,1% dos participantes lecionam no ensino pré-escolar, 15,1% no 1º ciclo, 15% no 2º ciclo, 30,6% no 3º ciclo e finalmente, 30,1% no ensino secundário (ver tabela 6).

**Tabela 6:** Tabela de frequências para a variável nível de ensino

	N	%
Pré-escolar	70	9,1
1º Ciclo	116	15,1
2º Ciclo	115	15,0
3º Ciclo	235	30,6
Secundário	231	30,1
Total	767	100,0

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

No que concerne aos anos de serviço, verifica-se uma média de 23,41 anos ( $dp=7,755$ ;  $IC95\%=22,86-23,96$ ), com um mínimo de 2 anos de serviço e um máximo de 43 anos, como se pode constatar através da consulta da tabela 7.

**Tabela 7:** Estatística descritiva para a variável tempo de serviço (em anos)

		Estatística	Erro Padrão	
Tempo de serviço (em anos)	Média	23,41	,280	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	22,86	
		Limite superior	23,96	
	Variância	60,140		
	Desvio Padrão	7,755		
	Mínimo	2		
	Máximo	43		
	Amplitude	41		

No que diz respeito ao escalão no qual os indivíduos se inserem, encontra-se uma média de global de 4,14 ( $dp=2,785$ ), constatando-se que é no terceiro escalão que se posiciona a maior parte dos docentes. Na tabela 8 apresentam-se as frequências e as percentagens detalhadas por escalão.

**Tabela 8:** Tabela de frequências para a variável posição no escalão

	N	%
Escalão 0	81	10,6
Escalão 1	60	7,8
Escalão 2	96	12,5
Escalão 3	131	17,1
Escalão 4	99	12,9
Escalão 5	63	8,2
Escalão 6	51	6,6
Escalão 7	44	5,7
Escalão 8	76	9,9
Escalão 9	59	7,7
Escalão 10	7	,9
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Relativamente à variável *nos últimos 5 anos fui avaliado(a)*, verifica-se que 82,1% dos indivíduos foram avaliados e 17,9% dos indivíduos referiram que não foram avaliados nos últimos 5 anos (ver tabela 9).

**Tabela 9:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis *Nos últimos 5 anos fui avaliado(a)*, *nos últimos 5 anos fui avaliador(a) interno(a)*, *nos últimos 5 anos fui, simultaneamente, avaliador(a) e avaliado(a)* e *nos últimos anos fui avaliador(a) externo(a)*

	Nos últimos 5 anos fui avaliado(a),		Nos últimos 5 anos fui avaliador(a) interno(a),		Nos últimos 5 anos fui simultaneamente avaliador(a) e avaliado(a)		Nos últimos anos fui avaliador(a) externo(a).	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	630	82,1	197	25,7	144	18,8	46	6,0
Não	137	17,9	570	74,3	623	81,2	721	94,0
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Analisando os dados contidos na tabela 9, podemos inferir que relativamente à variável *Nos últimos 5 anos fui avaliador(a) interno(a)*, verifica-se que apenas 25,7% dos indivíduos afirmaram que nos últimos 5 anos foram avaliadores internos tal como se pode ver na tabela 9. Por outro lado, 74,3% afirmaram que não foram avaliadores internos. Quanto à variável *Nos últimos 5 anos fui, simultaneamente, avaliador(a) e avaliado(a)*, verifica-se que somente 18,8% dos indivíduos afirmaram que sim, e 81,2% afirmaram que nos últimos cinco anos não foram simultaneamente avaliador e avaliado (ver tabela 9). Quanto à questão *nos últimos anos fui avaliador(a) externo(a)*, verifica-se que 6% afirmaram que sim e 94% afirmaram que não (ver tabela 9). Face a estes resultados, antecipa-se uma limitação do nosso estudo que tem a ver com o facto da bolsa de avaliadores externos ser reduzida face ao universo de docentes avaliados. Esta inferência era possível uma vez que no atual modelo de ADD, apenas uma pequena franja de docentes é sujeito a observação de aulas.

## 1.4. Instrumento de recolha de dados

Procedemos à técnica de recolha de dados por meio da aplicação de um inquérito por questionário – Avaliação do desempenho docente: atitudes e práticas, que foi criado no *Google Forms* (ver anexo 1).

Segundo Sousa (2005), o inquérito por questionário é uma técnica de investigação por meio da qual os inquiridos respondem, por escrito, a um leque de questões, tomando-se por objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, expectativas ou ainda experiências pessoais. O facto de não haver uma interação presencial entre quem questiona e os inquiridos afirma-se como uma característica deste método que, em certa medida, permite obter resultados mais objetivos (Carmo & Ferreira, 1998; García, 2003).

O inquérito por questionário é considerado por vários autores como uma técnica de observação direta e extensiva (Lakatos & Marconi, 1991; Quivy & Campenhoudt, 1998) que é muito utilizada no estudo de fenómenos sociais nos quais se enquadra o nosso estudo – na área das ciências da educação. À luz da proposta de Moreira (2007), uma investigação nesta área assenta em cinco etapas que se articulam progressivamente, são elas:

- 1- a formulação do problema;
- 2- o plano de estudo;
- 3- o trabalho de campo;
- 4- a análise dos dados e a apresentação dos resultados

No que concerne à elaboração das questões, salientamos que as mesmas foram formuladas tendo como referência as recomendações de MacMillan e Shumacher (1997), especificamente, as orientações expressamente relacionadas com os critérios da clareza, a pertinência das questões, a sua formulação afirmativa, o princípio da neutralidade (evitando a indução à resposta) e o recurso a uma terminologia objetiva.

O inquérito está estruturado em sete partes, sendo que nem todos os docentes responderão na íntegra a todas as partes que o compõem, visto que o mesmo está formulado de modo a diferenciar a perceção de docentes que foram avaliadores internos e/ou avaliados

nos últimos cinco anos, dos avaliadores externos e dos docentes em geral. Todas as orientações de resposta estão contempladas no supracitado documento.

A primeira parte contém dezasseis questões a partir das quais se pretende obter dados para caracterizar a amostra.

Na segunda parte, pretende-se, com base em dez questões, conhecer a perceção dos docentes sobre a avaliação da legislação sobre a ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento pessoal.

Na terceira parte, as nove questões são dirigidas apenas aos docentes que foram sujeitos à avaliação interna nos últimos cinco anos.

Na quarta parte, só os docentes que foram sujeitos à avaliação externa é que respondem às quatro questões que integram esta parte do questionário.

Na quinta parte, as nove questões são dirigidas apenas aos docentes que exerceram a função de avaliadores internos. Ao passo que na sexta parte, as questões são relativas à função de avaliador externo e, como tal, só os docentes que exerceram esta função é que respondem às sete questões aí presentes.

Na sétima parte encontram-se um leque de dez questões a partir das quais se pretende conhecer como é que os docentes em geral (dos vários grupos disciplinares e níveis de ensino) se sentem face à profissão.

Contemplando os procedimentos metodológicos inerentes à formulação do respetivo inquérito, uma vez definidos os objetivos e considerando o quanto é importante a escolha das escalas, nas questões de resposta fechada, optámos, numa grande maioria das questões, pela escala clássica de Likert, também denominada de escala de concordância, utilizando cinco pontos (discordo em absoluto; discordo bastante; nem concordo nem discordo; concordo bastante; concordo em absoluto), dado que esta escala permite obter uma informação mais rigorosa. As questões de resposta fechada têm como vantagem o facto de não suscitarem interpretações dúbias e possibilitarem uma maior sistematização dos

dados obtidos, num curto espaço de tempo, numa amostra de grande dimensão (como é o caso da população alvo cujo conhecimento e opinião procurámos conhecer e compreender).

## 1.5. Procedimentos

Numa fase de pré-teste, o inquérito por questionário foi aplicado a doze docentes que, posteriormente, não foram chamados a participar nas respostas ao mesmo.

A aferição do *feedback* dos docentes que inicialmente responderam ao questionário permitiu detetar algumas incorreções, lapsos ou repetições, que poderiam culminar numa recolha de dados cujo tratamento estatístico fosse mais embaraçoso e proporcionalmente menos objetivo.

Em função do *feedback* resultante da aplicação do pré-teste e respetivo diálogo com os inquiridos, foram elaboradas as devidas correções ao inquérito criado no *Google forms*.

Foi feito, via correio electrónico, um pedido de divulgação aos diretores de escola/agrupamento, tendo-se solicitado a colaboração dos docentes de todos os níveis de ensino da rede pública (ver anexo 2).

Uma vez recolhidos os resultados, estes foram configurados numa base de dados em Excel, e com recurso ao programa informático *Statistical Package for Social Science (SPSS)*, foi elaborada uma análise descritiva dos mesmos a partir da qual se procedeu a uma discussão/reflexão em torno da temática na qual se enquadra o presente estudo.



## Capítulo 2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Este capítulo integra dois tópicos, a saber, um primeiro no qual se expõe e analisa os resultados obtidos pela aplicação de um inquérito por questionário *online*, e um segundo no qual se infere uma discussão dos dados obtidos na sua relação com a temática da ADD e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

### 2.1. Apresentação dos resultados

#### PARTE I – Posicionamento face à ADD / PARTE II - Avaliação da legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal

Relativamente à questão 13, onde era pedido caso tivesse respondido afirmativamente à questão 12 (ter sido avaliador externo), para referir se concordava com os normativos que regem a observação de aulas, verifica-se que 13,2% respondeu sim, 86,8% respondeu não (ver tabela 10).

**Tabela 10:** Tabela de frequências e percentagens da variável se respondeu afirmativamente à questão 12, concorda com os normativos que regem a observação de aulas?

	N	%
Sim	12	13,2
Não	79	86,8
Total	91	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

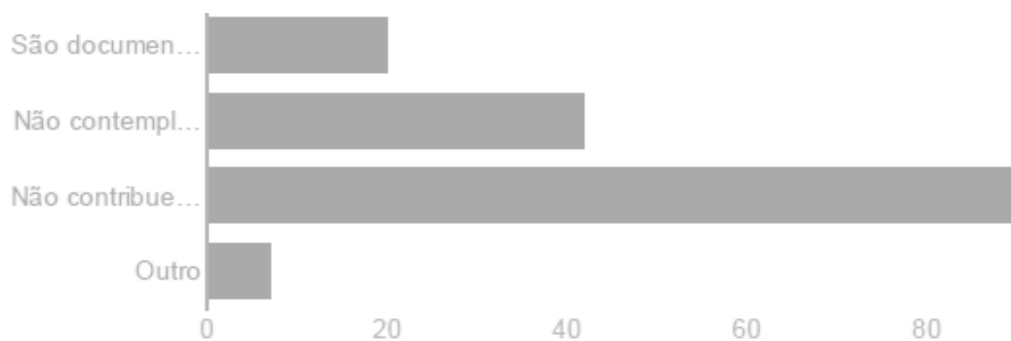
No que diz respeito à variável *concorda com o processo de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas*, verifica-se que 27,6% dos indivíduos respondeu que concorda e 72,4% respondeu que não concorda (ver tabela 11 e gráfico 4).

**Tabela 11:** Tabela de frequências e percentagens da variável concorda com o processo de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas?

	N	%
Sim	63	27,6
Não	165	72,4
Total	228	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

**Gráfico 4:** Motivos pelos quais não concorda com os normativos relativos à observação de aula

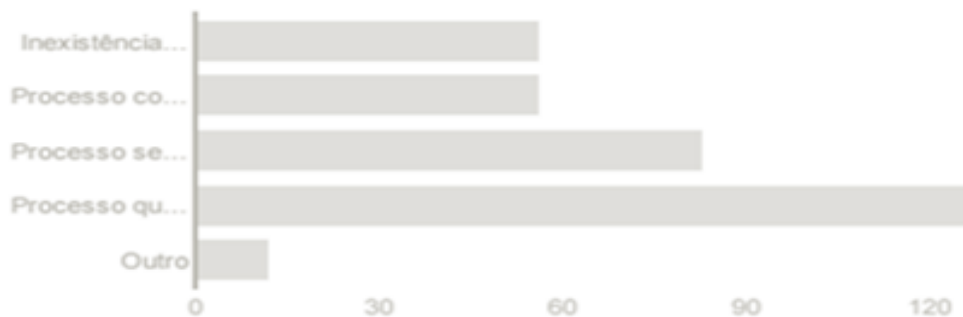


São documentos abertos e pouco claros	20	19,6%
Não contemplam o acompanhamento do avaliado	42	41,2%
Não contribuem para a melhoria do desempenho	90	88,2%
Outro	7	6,9%

Tal como podemos observar nas tabelas 10 e 11 e no gráfico 4, há uma percentagem significativa de docentes que discorda do processo de implementação da avaliação externa

com recurso à observação de aulas. Esta visão é corroborada nos dados presentes no gráfico 5 que se segue.

**Gráfico 5:** Motivos de discordância de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas.



Inexistência de diálogo entre avaliador e avaliado	56	34,1%
Processo com ausência de supervisão	56	34,1%
Processo sem validade pedagógica	83	50,6%
Processo que se reduz à atribuição de uma classificação	127	77,4%
Outro	12	7,3%

Como se pode observar no gráfico 5, a atribuição de uma classificação e a falta de validade pedagógica são os principais motivos apontados para a discordância quanto a implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas.

Inicia-se a análise descritiva da parte II do questionário com as frequências e percentagens relativas da variável/questão *conheço a legislação relativa à ADD*. Assim, relativamente a esta variável, verifica-se uma percentagem de 82,4% referente ao sim e 17,6% de não (ver tabela 12). Neste sentido, a maioria dos participantes afirma conhecer a legislação em vigor.

Relativamente à variável *considero que a monitorização e implementação do processo de avaliação de desempenho é de fácil execução*, verifica-se que 17,6% dos participantes responderam sim e 82,4% responderam não (ver tabela 12). O que significa que a maioria dos participantes considera que o processo de avaliação de desempenho é de difícil execução no que concerne à sua monitorização e implementação.

**Tabela 12:** Tabela de frequências e percentagens da variável *conheço a legislação ADD* e da variável *considero que a Monitorização e Implementação*.

	Legislação ADD		Monitorização e Implementação	
	N	%	N	%
Sim	707	92,2	135	17,6
Não	60	7,8	632	82,4
Total	767	100,0	767	100,0

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Seguidamente, apresenta-se uma tabela com as médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões referentes à parte do questionário onde se enquadra a avaliação da legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal (ver tabela 13). Em sequência, apresenta-se um conjunto de tabelas detalhadas sobre as presentes questões com as frequências e percentagens detalhadas em função de cada nível de cada questão.

Relativamente à variável *a legislação em vigor relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente* (M= 2,16;DP=0,816), verifica-se que 19,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 50,7% discordo bastante, 23,2% nem concordo nem discordo, 5,9% concordo bastante e 0,3% concordo em absoluto (ver tabela 16). Assim, verifica-se que mais de 70% dos participantes discorda em absoluto ou discorda bastante da legislação referente à ADD.

Relativamente à variável *o modelo atual da ADD, que contempla a avaliação interna e externa, é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna* (M= 2,78;DP=0,992), verifica-se que 11,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto,

25,8% discordo bastante, 38,5% nem concordo nem discordo, 21,9% concordo bastante 2,5% concordo em absoluto, sendo que a maior percentagem (38,5%) pertence à resposta nem concordo nem discordo (ver tabela 14). Neste sentido, parece que a maior parte dos participantes não tem uma opinião formada sobre se o modelo atual da ADD é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna.

**Tabela 13:** Médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte II

	M	DP	A	Min	Max
1. A legislação em vigor relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	2,16	0,816	4	1	5
2. O modelo atual da ADD, que contempla a avaliação interna e externa, é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna.	2,78	0,992	4	1	5
3. Considero que as grelhas de registo e recursos usados para a recolha de informação relativa ao desempenho docente garantem a objetividade da avaliação de desempenho.	2,21	0,837	4	1	5
4. Considero que os critérios de seleção dos avaliadores internos garantem a imparcialidade na avaliação do trabalho do(a) avaliado(a).	2,30	0,954	4	1	5
5. A avaliação externa garante uma maior imparcialidade na avaliação do trabalho desenvolvido.	2,93	1,034	4	1	5
6. A avaliação do desempenho docente, tal como está legislada, promove uma melhoria da qualidade e da prática pedagógica.	1,87	0,829	4	1	5
7. O facto dos avaliados e dos avaliadores concorrerem às mesmas cotas para subida de escalão na carreira docente promove o trabalho em equipa.	1,72	0,857	4	1	5
8. A implementação do atual modelo de ADD contribui para uma melhoria da motivação do exercício da docência.	1,67	0,776	4	1	5

Legenda: M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Min=Mínimo e Max=Máximo.

Quanto à variável *considero que as grelhas de registo e recursos usados para a recolha de informação relativa ao desempenho docente garantem a objetividade da avaliação de desempenho* (M= 2,21;DP=0,837), verifica-se que 19,0% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 48,6% discordo bastante, 24,9% nem concordo nem discordo, 7,3% concordo bastante 0,1% concordo em absoluto (ver tabela 14). Neste sentido, a maior parte dos

participantes não considera que as grelhas de registo sejam uma mais-valia para a objetividade na avaliação de desempenho.

Relativamente à variável *considero que os critérios de seleção dos avaliadores internos garantem a imparcialidade na avaliação do trabalho do(a) avaliado(a)* (M= 2,30;DP=0,954), verifica-se que 22,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 37,0% discordo bastante, 30,4% nem concordo nem discordo, 9,1% concordo bastante e 1,2% concordo em absoluto (ver tabela 14). Neste sentido, cerca de 50% dos participantes manifesta uma atitude negativa face à imparcialidade da avaliação interna.

**Tabela 14:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis legislação relativa à ADD, ADD avaliação interna e externa, grelhas de registo e da variável imparcialidade da avaliação interna

	Legislação relativa à ADD		ADD avaliação interna e externa		Grelhas de Registo		Imparcialidade da avaliação interna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	153	19,9	87	11,3	146	19,0	171	22,3
Discordo bastante	389	50,7	198	25,8	373	48,6	284	37,0
Nem concordo nem discordo	178	23,2	295	38,5	191	24,9	233	30,4
Concordo bastante	45	5,9	168	21,9	56	7,3	70	9,1
Concordo em absoluto	2	,3	19	2,5	1	,1	9	1,2
Total	767	100	767	100	767	100	767	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Quanto à variável *a avaliação externa garante uma maior imparcialidade na avaliação do trabalho desenvolvido* (M= 2,93;DP=1,034), verifica-se que 11% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 21,1% discordo bastante, 35,3% nem concordo nem discordo, 29,3% concordo bastante 3,3% concordo em absoluto (ver tabela 15). Assim, constata-se que cerca de 35% dos participantes não possui uma opinião formada sobre se a avaliação externa garante maior imparcialidade.

Quanto à variável *a avaliação do desempenho docente, tal como está legislada, promove uma melhoria da qualidade e da prática pedagógica* (M=1,87;DP=0,829), verifica-se

que 37,5% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 41,3% discordo bastante, 17,5% nem concordo nem discordo, 3,5% concordo bastante 0,1% concordo em absoluto (ver tabela 15). A maior parte dos participantes (cerca de 70%) discorda ou discorda em absoluto que a avaliação do desempenho docente, tal como está, promove a melhoria da prática pedagógica.

Relativamente à variável *o facto dos avaliados e dos avaliadores concorrerem às mesmas cotas para subida de escalão na carreira docente promove o trabalho em equipa* (M=1,72; DP=0,857), verifica-se que 49% dos indivíduos responderam discordo em absoluto 34,6% discordo bastante, 12,9% nem concordo nem discordo, 2,5% concordo bastante e 1 % concordo em absoluto (ver tabela 15). Neste sentido, os participantes estão claramente de acordo (cerca de 70%), afirmam que discordam bastante ou em absoluto com a forma de distribuição de cotas entre os avaliados e os avaliadores o que tem reflexos na subida de escalão.

**Tabela 15:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Imparcialidade da avaliação externa, avaliação de docente, carreira e trabalho em equipa e da variável e modelo de ADD e motivação

	Imparcialidade da avaliação externa		Avaliação de Docente		Carreira e Trabalho em Equipa		Modelo de ADD e Motivação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	84	11,0	288	37,5	376	49,0	372	48,5
Discordo bastante	162	21,1	317	41,3	265	34,6	299	39,0
Nem concordo nem discordo	271	35,3	134	17,5	99	12,9	74	9,6
Concordo bastante	225	29,3	27	3,5	19	2,5	20	2,6
Concordo em absoluto	25	3,3	1	,1	8	1,0	2	,3
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100,0</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Quanto à variável *a implementação do atual modelo de ADD contribui para uma melhoria da motivação do exercício da docência* (M=1,67; DP=0,776), verifica-se que 48,5% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 39% discordo bastante, 9,6% nem concordo nem discordo, 2,6% concordo bastante 0,3 % concordo em absoluto (ver tabela 15). No mesmo sentido que a variável anterior, cerca de 70% dos participantes refere que o modelo atual de ADD não contribui para a melhoria da motivação do exercício de docência.



### Parte III (se não foi sujeito(a) a avaliação interna nos últimos 5 anos passe à parte V do questionário)

Inicia-se a parte III com uma tabela relativa às médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões do questionário onde se enquadram as afirmações relativas ao grau de satisfação face ao processo de avaliação interna a que foi sujeito(a).

Seguidamente, apresenta-se um conjunto de tabelas detalhadas sobre as presentes variáveis/questões com as frequências e percentagens detalhadas em função de cada nível de cada questão.

**Tabela 16:** Nº de respostas válidas, omissos, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte III

	N	O	M	DP	A	Min	Max
1. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	647	120	2,76	1,156	4	1	5
2. O/a avaliador(a) interno(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.	643	124	3,32	0,993	4	1	5
3. No decurso do meu desempenho senti-me bem orientado(a) pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a).	639	128	2,51	1,1	4	1	5
4. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) foi receptivo às minhas sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica.	640	127	3,03	1	4	1	5
5. A avaliação que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a), reflete, com justiça, o meu desempenho.	638	129	2,91	1,302	4	1	5
6. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo.	636	131	1,97	0,962	4	1	5
7. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a valorização do meu desenvolvimento pessoal e profissional.	640	127	2,04	1,005	4	1	5
8. A avaliação interna a que fui sujeito(a) contribui para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.	638	129	1,93	0,932	4	1	5
9. A avaliação interna a que fui sujeito(a) foi imparcial.	639	128	2,90	1,183	4	1	5

Legenda: N=Nº de respostas válidas, O=Respostas Omissas; M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Mínimo e Max=Máximo.

No que diz respeito à variável *o/a meu/minha avaliador(a) interno(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a)* (M=2,76; DP=1,156), verifica-se que 16,4% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 26% discordo bastante, 29,1% nem concordo nem discordo, 22,3% concordo bastante e 6,3% concordo em absoluto (ver tabela 17). Assim, constata-se que, de uma forma geral (24,5%), os participantes não têm uma opinião formada sobre o assunto, ainda que cerca de 30% tenham afirmado que discordam em absoluto ou bastante.

Relativamente à variável *o/a avaliador(a) interno(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD* (M=3,32;DP=0,993), verifica-se que 5,6% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 12,3% discordo bastante, 36,2% nem concordo nem discordo, 36,5% concordo bastante e 9,3% concordo em absoluto (ver tabela 17). Nesta questão há um empate residual em termos de percentagens (36,2% - nem concordo nem discordo e 36,5% - concordo bastante). Assim, cerca de 60% dos participantes posiciona-se em dois campos de análise bastante distintos, a saber: cerca de 30% não tem uma ideia formada sobre o assunto e outros 30% referem que o avaliador interno revelou um bom conhecimento da legislação.

**Tabela 17:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a formação como avaliador, bom conhecimento da legislação, bem orientado pelo avaliador interno e da variável e recetivo a sugestões pedagógicas.

	Formação como avaliador		Bom conhecimento da legislação		Bem orientado pelo avaliador interno		Recetivo a sugestões pedagógicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	106	16,4	36	5,6	148	23,3	63	9,8
Discordo bastante	168	26	79	12,3	156	24,4	82	12,8
Nem concordo nem discordo	188	29,1	233	36,2	217	34,0	307	48,0
Concordo bastante	144	22,3	235	36,5	98	15,3	149	23,3
Concordo em absoluto	41	6,3	60	9,3	20	3,1	39	6,1
Total	647	100	643	100	639	100	640	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Quanto à variável *no decurso do meu desempenho senti-me bem orientado(a) pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a)* (M=2,51; DP=1,1), verifica-se que 23,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 24,4% discordo bastante, 34,0% nem concordo nem discordo, 15,3% concordo bastante e 3,1% concordo em absoluto (ver tabela 17). Deste modo, repara-se que uma parte significativa dos participantes, cerca de 45%, discorda ou discorda em absoluto com o facto de estar a ser bem orientado pelo avaliador interno.

No que diz respeito à variável *o/a meu/minha avaliador(a) interno(a) foi recetivo às minhas sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica* (M=3,03; DP=1), verifica-se que 9,8% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 12,8% discordo bastante, 48% nem concordo nem discordo, 23,3% concordo bastante e 6,1% concordo em absoluto (ver tabela 17). Nesta questão, quase metade dos participantes afirmaram não ter uma opinião concreta sobre se o avaliador foi recetivo a sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica, o que nos poderá levantar a seguinte questão: Será que a ausência de opinião deve-se à inexistência de diálogo entre avaliador interno e avaliado?

Relativamente à variável *a avaliação que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a), reflete, com justiça o meu desempenho* (M=2,91; DP=1,302), verifica-se que 18,7% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 21,2% discordo bastante, 22,6% nem concordo nem discordo, 25,4% e concordo bastante 12,2% concordo em absoluto (ver tabela 18). Apenas cerca de 35% dos participantes refere que a sua avaliação reflete a justiça do seu desempenho.

**Tabela 18:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Justiça da avaliação, melhoria do serviço educativo, valorização de desenvolvimento, qualidade e aprendizagem dos alunos e da variável avaliação interna imparcial.

	Justiça da avaliação		Melhoria do serviço educativo		Valorização de desenvolvimento		Qualidade e aprendizagem dos alunos		Avaliação interna imparcial	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	119	18,7	254	39,9	245	38,9	262	41,1	102	16,0
Discordo bastante	135	21,2	195	30,7	186	29,1	194	30,4	114	17,8
Nem concordo nem discordo	144	22,6	143	22,5	153	23,9	148	23,2	232	36,3
Concordo bastante	162	25,4	41	6,4	51	8,0	32	5,0	129	20,2
Concordo em absoluto	78	12,2	3	,5	5	,8	2	,3	62	9,7
Total	638	100	636	100	640	100	638	100	639	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Quanto à variável *a avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo* (M=1,97; DP=0,962), verifica-se que 39,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 30,7% discordo bastante, 22,5% nem concordo nem discordo, 6,4% concordo bastante e 0,5% concordo em absoluto (ver tabela 18). Observa-se que cerca de 70% dos participantes tem uma atitude negativa face à avaliação de desempenho docente melhorar a qualidade de serviço educativo.

No que diz respeito à variável *a avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribuiu para a valorização do meu desenvolvimento pessoal e profissional* (M=2,04; DP=1,005), verifica-se que 38,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 29,1% discordo bastante, 23,9% nem concordo nem discordo, 8,0% concordo bastante e 0,8% concordo em absoluto (ver tabela 18). Semelhante à questão anterior, cerca de 70% dos participantes afirmaram que a avaliação de desempenho pouco ou nada contribuiu para a valorização do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à variável *a avaliação interna a que fui sujeito(a) contribuiu para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos* (M=1,93; DP=0,932), verifica-se que 41,1%

dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 30,4% discordo bastante, 23,2% nem concordo nem discordo, 5,0% concordo bastante e 0,3% concordo em absoluto (ver tabela 18). Assim, cerca de 72% dos participantes discorda em absoluto ou discorda bastante que a avaliação interna contribuiu para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Quanto à variável *a avaliação interna a que fui sujeito(a) foi imparcial* ( $M= 2,90$ ;  $DP=1,183$ ), verifica-se que 16,0% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 17,8% discordo bastante, 36,3% nem concordo nem discordo, 20,2% concordo bastante e 9,7% concordo em absoluto (ver tabela 18). Aqui, cerca de 36% dos participantes não tem uma opinião concreta sobre se a sua avaliação interna foi imparcial.

#### **Parte IV (se não foi sujeito(a) a avaliação externa passe à VII parte do questionário)**

Inicia-se a parte IV com uma tabela relativa às médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões ao questionário onde se enquadra as afirmações relativas ao grau de satisfação face ao processo de avaliação externa a que foi sujeito(a) – ver tabela 19.

Seguidamente, apresenta-se um conjunto de tabelas detalhadas sobre as presentes questões com as frequências e percentagens detalhadas em função de cada nível de cada questão.

**Tabela 19:** Nº de respostas válidas, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte IV

	N	M	DP	A	Min	Max
1. O/a meu/minha avaliador(a) externo(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	241	2,70	1,066	4	1	5
2. O/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD..	210	3,15	0,956	4	1	5
3. O/a meu/ minha avaliador(a) externo(a) avaliou, com rigor, o meu desempenho.	199	2,86	1,043	4	1	5
4. A avaliação de desempenho que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) externo(a) reflete, com mais justiça, o trabalho por mim desenvolvido.	198	2,74	1,099	4	1	5

Legenda: N=Nº de respostas válidas, M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Min=Mínimo e Max=Máximo

No que diz respeito à variável *o/a meu/minha avaliador(a) externo(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a)* (M=2,70; DP=1,066), verifica-se que 17,0% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 19,5% discordo bastante, 46,1% nem concordo nem discordo, 11,6% concordo bastante e 5,8% concordo em absoluto (ver tabela 20). Observa-se que cerca de 46% dos participantes não tem uma opinião esclarecida sobre se o avaliador externo possuía formação adequada.

Quanto à variável *o/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD* (M=3,15; DP=0,956), verifica-se que 7,1% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 9,5% discordo bastante, 52,4% nem concordo nem discordo, 22,9% e concordo bastante 8,1% concordo em absoluto (ver tabela. 20). À semelhança da questão anterior, cerca de 50% dos participantes não tem uma opinião sobre se o/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.

Relativamente à variável *o/a meu/ minha avaliador(a) externo(a) avaliou com rigor, o meu desempenho* (M=2,86; DP=1,043), verifica-se que 12,6% dos indivíduos responderam discordo em absoluto 17,1% discordo bastante, 48,7% nem concordo nem discordo, 14,6% e concordo bastante 7,0% concordo em absoluto (ver tabela 20). Aqui, cerca de 48% dos participantes não manifestaram uma opinião específica sobre o rigor da avaliação externa.

**Tabela 20:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a Formação adequada avaliador externo, Conhecimento da legislação avaliador(a) externo, Avaliação Rigorosa avaliador(a) externo e da variável e Avaliação justa avaliador(a) externo.

	Formação adequada avaliador(a) externo		Conhecimento da legislação avaliador(a) externo		Avaliação Rigorosa avaliador(a) externo		Avaliação justa avaliador(a) externo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	41	17,0	15	7,1	25	12,6	34	17,2
Discordo bastante	47	19,5	20	9,5	34	17,1	36	18,2
Nem concordo nem discordo	111	46,1	110	52,4	97	48,7	88	44,4
Concordo bastante	28	11,6	48	22,9	29	14,6	27	13,6
Concordo em absoluto	14	5,8	17	8,1	14	7,0	13	6,6
<b>Total</b>	<b>241</b>	<b>31,4</b>	<b>210</b>	<b>100</b>	<b>199</b>	<b>100</b>	<b>198</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Relativamente à variável *a avaliação de desempenho que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) externo(a) reflete, com mais justiça, o trabalho por mim desenvolvido* (=2,74; DP=1,099), verifica-se que 17,2% dos indivíduos responderam discordo em absoluto 18,2% discordo bastante, 44,4% nem concordo nem discordo, 13,6% concordo bastante e 6,6 % concordo em absoluto (ver tabela 20). A maioria dos participantes (44,4%) respondeu que não concorda nem discorda relativamente à justiça da avaliação referente ao avaliador externo.

### Parte V (Se não foi avaliador(a) interno(a) passe à VII parte do questionário)

Inicia-se a parte V com uma tabela relativa às médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões do questionário onde se enquadra as *afirmações relativas à sua função de avaliador(a) interno(a)* – ver tabela 21.

**Tabela 21:** Nº de respostas válidas, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte V.

	N	M	DP	A	Min	Max
1. Recebi um nível de formação/preparação adequado ao exercício da minha função de avaliador(a) interno(a).	231	2,36	1,102	4	1	5
2. A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação.	228	2,58	0,983	4	1	5
3. Os instrumentos criados internamente para cumprir a legislação relativa à ADD são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa.	228	2,86	1,001	4	1	5
4. Há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.	227	2,71	0,914	4	1	5
5. A carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) interno(a) foi suficiente.	210	2,14	1,065	4	1	5
6. Trabalhei em equipa com outros avaliadores internos.	207	2,89	1,178	4	1	5
7. Durante o processo em que fui avaliador(a) interno(a) senti-me apoiado(a) no meu trabalho.	206	2,61	10,8	4	1	5
8. Acompanhei os meus pares durante o processo de avaliação.	208	3,26	1,072	4	1	5
9. A avaliação interna que atribuí aos meus pares teve algum reflexo positivo nas relações interpessoais.	207	2,71	1,007	4	1	5

Legenda: N=Nº de respostas válidas, M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Min=Mínimo e Max=Máximo.

Quanto à variável *recebi um nível de formação/preparação adequado ao exercício da minha função de avaliador(a) interno(a)* (M=2,36; DP=1,102), verifica-se que 26,4% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 29,9% discordo bastante, 28,1% nem concordo nem discordo, 12,1% concordo bastante e 3,5% concordo em absoluto (ver tabela 22). Deste modo, observa-se que a maioria dos participantes (cerca de 56%) tem uma opinião negativa face à adequação da preparação para o exercício da função de avaliador.

No que diz respeito à variável *a legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação* (M=2,58; DP=0,983), verifica-se que 12,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 38,6% discordo bastante, 29,8% nem concordo nem discordo, 17,1% concordo bastante e 2,2% concordo em absoluto (ver tabela 22). Aqui, também existe um maior número de participantes

(cerca de 50%) que manifesta uma opinião negativa face à facilidade da interpretação da legislação.

**Tabela 22:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a nível de formação adequado, legislação fácil de interpretar, avaliação Instrumentos eficazes e da variável e concordância nos conteúdos ADD

	Nível de Formação Adequado		Legislação fácil de interpretar		Instrumentos eficazes		Concordância nos conteúdos ADD	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	61	26,4	28	12,3	32	14,0	22	32,4
Discordo bastante	69	29,9	88	38,6	63	27,6	68	34,8
Nem concordo nem discordo	65	28,1	68	29,8	80	35,1	94	24,3
Concordo bastante	28	12,1	39	17,1	51	22,4	40	3,8
Concordo em absoluto	8	3,5	5	2,2	2	,9	3	4,4
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100</b>	<b>228</b>	<b>100</b>	<b>228</b>	<b>100</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

Relativamente à variável *os instrumentos criados internamente para cumprir a legislação relativa à ADD são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa* ( $M=2,86$ ;  $DP=1,001$ ), verifica-se que 14,0% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 27,6% discordo bastante, 35,1% nem concordo nem discordo 22,4% concordo bastante e 0,9% concordo em absoluto (ver tabela 22). À semelhança das respostas anteriores, maioria dos participantes (cerca de 41%), manifesta uma opinião desfavorável sobre se os instrumentos em vigor são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa.

Quanto à variável *há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação* ( $M=2,71$ ;  $DP=0,914$ ), verifica-se que 9,7% dos indivíduos responderam discordo em absoluto 30,0% discordo bastante, 41,4% nem concordo nem discordo 17,6% concordo bastante e 1,3% concordo em absoluto (ver tabela 22). Neste sentido, cerca de 41% dos participantes não manifesta uma opinião concreta sobre se existe uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.

Quanto à variável a carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) interno(a) foi suficiente ( $M=2,14$ ;  $DP=1,065$ ), verifica-se que 32,4% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 34,8% discordo bastante, 24,3% nem concordo nem discordo 3,8% concordo bastante e 4,8% concordo em absoluto (ver tabela 23). Assim, verifica-se que cerca de 66% dos participantes discorda em absoluto ou bastante sobre se a carga horária é suficiente para o papel de avaliador interno.

No que diz respeito à variável *trabalhei em equipa com outros avaliadores internos*, ( $M=2,89$ ;  $DP=1,178$ ), verifica-se que 15,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 20,8% discordo bastante, 27,5% nem concordo nem discordo 29,5% concordo bastante e 6,3% concordo em absoluto (ver tabela 23). Observa-se que apenas 36% dos participantes concorda que trabalhou em equipa com os outros avaliadores internos.

**Tabela 23:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, trabalho em equipa, apoiado como avaliador interno, acompanhamento de pares e da variável reflexo positivo nas relações.

	Carga horária suficiente		Trabalho em equipa		Apoiado como avaliador interno		Acompanhamento de pares		Reflexo positivo nas relações	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	68	32,4	33	15,9	39	18,9	19	9,1	40	19,3
Discordo bastante	73	34,8	43	20,8	54	26,2	24	11,5	22	10,6
Nem concordo nem discordo	51	24,3	57	27,5	65	31,6	67	32,2	106	51,2
Concordo bastante	8	3,8	61	29,5	44	21,4	80	38,5	37	17,9
Concordo em absoluto	10	4,8	13	6,3	4	1,9	18	8,7	2	1,0
Total	210	100	207	27,0	206	100	208	100	207	100

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

No que diz respeito à variável *durante o processo em que fui avaliador(a) interno(a) senti-me apoiado(a) no meu trabalho* ( $M=2,61$ ;  $DP=10,8$ ), verifica-se que 18,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 26,2% discordo bastante 31,6% nem concordo nem discordo 21,4% concordo bastante e 1,9% concordo em absoluto (ver tabela 23). Aqui, cerca de

45% dos participantes tem uma opinião negativa face ao apoio recebido durante o processo em que foi avaliador.

Na variável *acompanhei os meus pares durante o processo de avaliação* (M=3,26; DP=1,072), verifica-se que 9,1% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 11,5% discordo bastante, 32,2% nem concordo nem discordo, 38,5% concordo bastante e 8,7% concordo em absoluto (ver tabela 23). Assim, verifica-se que cerca de 43% dos participantes concorda que acompanhou os seus pares durante o processo de avaliação e cerca de 43% não concorda nem discorda.

Na variável *a avaliação interna que atribuí aos meus pares teve algum reflexo positivo nas relações interpessoais* (M=2,7;1 DP= 1,007), verifica-se que 19,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 19,6% discordo bastante, 51,2% nem concordo nem discordo 17,9% concordo bastante e 1,0% concordo em absoluto (ver tabela 23). Deste modo, verifica-se que a maioria dos participantes (cerca de 51%) manifesta não ter uma opinião esclarecida sobre se a avaliação interna atribuída, teve algum reflexo positivo nas relações interpessoais.

## **Parte VI - Nesta parte do questionário encontrará afirmações relativas à sua função de avaliador(a) externo(a).**

Inicia-se a parte VI com uma tabela relativa às médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões onde se enquadra as *afirmações relativas à sua função de avaliador(a) externo(a)* – ver tabela 24.

**Tabela 24:** Nº de respostas válidas, omissos, médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte VI

	N	M	DP	A	Min	Max
1. Recebi formação adequada para exercer a função de avaliador(a) externo(a).	161	2,33	1,198	4	1	5
2. A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação.	157	2,63	1,064	4	1	5
3. Os instrumentos utilizados na avaliação externa são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa.	153	2,53	0,960	4	1	5
4. Há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.	152	2,63	0,947	4	1	5
5. A carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) externo(a) foi suficiente.	131	2,11	0,982	4	1	5
6. Trabalhei em equipa com os outros avaliadores externos.	124	2,49	1,108	4	1	5
7. Durante o processo em que fui avaliador(a) externo(a) senti-me compreendido e valorizado pelo meu trabalho.	121	2,40	1,005	4	1	5

Legenda: N=Nº de respostas válidas, M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Min=Mínimo e Max=Máximo.

Relativamente à variável *recebi formação adequada para exercer a função de avaliador(a) externo(a)* (M=2,33; DP=1,198), verifica-se que 33,5% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 22,4% discordo bastante, 26,1% nem concordo nem discordo 13,7% concordo bastante e 4,3% concordo em absoluto (ver tabela 25). Verifica-se, assim, que a maioria dos participantes (cerca de 55 %) referiu que não concorda que recebeu formação adequada para exercer a função de avaliador.

Quanto à variável *a legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação* (M=2,63; DP=1,064), verifica-se que 15,9% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 29,9% discordo bastante, 33,1% nem concordo nem discordo 17,2% concordo bastante e 3,8% concordo em absoluto (ver tabela 25). Aqui, cerca de 45% dos participantes manifesta uma opinião negativa face à facilidade da interpretação da legislação.

No que diz respeito à variável *os instrumentos utilizados na avaliação externa são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa* (M=2,53; DP=0,960), verifica-se que 19% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 22,9% discordo bastante, 54,1% nem concordo nem discordo 12,4% e concordo bastante 0,7% concordo em

absoluto (ver tabela 25). Observa-se que a maioria dos participantes (cerca de 45%) revela que não concorda nem discorda que os instrumentos utilizados na avaliação externa são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo.

**Tabela 25:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a formação adequada avaliador externo, legislação ADD de fácil interpretação, instrumentos eficazes na avaliação externa e da variável e concordância nos conteúdos ADD

	Formação adequada do avaliador externo		Legislação ADD de fácil interpretação		Instrumentos eficazes na avaliação externa		Concordância nos conteúdos ADD	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	54	33,5	25	15,9	29	19,0	22	14,5
Discordo bastante	36	22,4	47	29,9	35	22,9	37	24,3
Nem concordo nem discordo	42	26,1	52	33,1	69	45,1	71	46,7
Concordo bastante	22	13,7	27	17,2	19	12,4	19	12,5
Concordo em absoluto	7	4,3	6	3,8	1	,7	3	2,0
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>21,0</b>	<b>157</b>	<b>100</b>	<b>153</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

No que diz respeito à variável *há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação* (M=2,63; DP=0,947), verifica-se que 14,5% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 24,3% discordo bastante, 46,7% nem concordo nem discordo 12,5% concordo bastante e 2,0% concordo em absoluto (ver tabela 25). A maioria dos participantes (cerca de 46%), não tem uma opinião concreta sobre se existe uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.

Quanto à variável *a carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) externo(a) foi suficiente* (M=2,11; DP=0,982), verifica-se que 37,4% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 18,3% discordo bastante, 40,5% nem concordo nem discordo, 3,1% concordo bastante e 0,8% concordo em absoluto (ver tabela 26). Verifica-se que cerca de 58% dos

participantes têm uma ideia negativa face ao horário atribuído e cerca de 40% não concordam nem discordam relativamente à carga horária atribuída.

Na variável *trabalhei em equipa com os outros avaliadores externos* (M=2,49; DP=1,108), verifica-se que 27,4% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 13,7% discordo bastante, 44,4% nem concordo nem discordo, 11,3% concordo bastante e 3,2% concordo em absoluto (ver tabela 26). A maioria dos participantes (cerca de 44%) não concorda nem discorda sobre se trabalhou em equipa com os outros avaliadores externos.

No que diz respeito à variável *durante o processo em que fui avaliador(a) externo(a) senti-me compreendido e valorizado pelo meu trabalho* (M=2,40; DP=1,005), verifica-se que 27,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 14,0% discordo bastante, 51,2% nem concordo nem discordo 5,8% concordo bastante e 1,7% concordo em absoluto (ver tabela 26). A maioria dos participantes (cerca de 51%) não tem uma opinião concreta sobre se durante o processo em que foi avaliador(a) externo(a) sentiu-se compreendido e valorizado pelo seu trabalho.

**Tabela 26:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, trabalho em equipa e da variável e compreendido e valorizado avaliador externo.

	Carga horária suficiente		Trabalho em equipa		Compreendido e valorizado avaliador externo	
	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	49	37,4	34	27,4	33	27,3
Discordo bastante	24	18,3	17	13,7	17	14,0
Nem concordo nem discordo	53	40,5	55	44,4	62	51,2
Concordo bastante	4	3,1	14	11,3	7	5,8
Concordo em absoluto	1	,8	4	3,2	2	1,7
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>124</b>	<b>100</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

## Parte VII - Nesta parte do questionário encontrará um leque de enunciados a partir dos quais se pretende aferir como se sente face à profissão e/ou local de trabalho

Inicia-se a parte VII com uma tabela relativa às médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos referentes às oito variáveis/questões do questionário onde se enquadram as afirmações relativas à forma como os professores se sentem relativamente à profissão e/ou local de trabalho – tabela 27.

**Tabela 27:** Médias, desvios-padrão, amplitudes, mínimos e máximos das questões da parte VII

	M	DP	A	Min	Max
1. Sinto-me frequentemente calmo no meu local de trabalho.	3,40	1,138	4	1	5
2. A carga horária que me tem sido atribuída é adequada à preparação das aulas que leciono.	2,73	1,174	4	1	5
3. Dedico mais tempo ao preenchimento burocrático de documentos do que à preparação da prática pedagógica.	3,72	1,013	4	1	5
4. A instituição na qual trabalho está bem equipada para a realização do meu trabalho com os alunos.	3,29	1,06	4	1	5
5. Sinto-me motivado(a) para o exercício da minha atividade docente.	3,23	1,122	4	1	5
6. Cumpro, em tempo útil, as tarefas que me são atribuídas.	3,96	0,996	4	1	5
7. Sinto-me acompanhado(a) pelos meus pares.	3,32	0,95	4	1	5
8. Sinto-me motivado(a) para participar em atividades e projetos.	3	1,125	4	1	5
9. A instituição onde trabalho valoriza o meu trabalho.	3,15	1,017	4	1	5

Legenda: M=Média; DP=Desvio-Padrão; A=Amplitude; Min=Mínimo e Max=Máximo.

Na variável *sinto-me frequentemente calmo no meu local de trabalho* (M= 3,40; DP=1,138), verifica-se que 6,5% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 18,8% discordo bastante, 17,1% nem concordo nem discordo 43,3% concordo bastante e 14,3% concordo em absoluto (ver tabela 28). Deste modo, verifica-se que a maioria dos participantes (cerca de 55%) concorda que se sente calmo no local de trabalho.

Quanto à variável *a carga horária que me tem sido atribuída é adequada à preparação das aulas que leciono* (M= 2,73; DP=1,174), verifica-se que 16,2% dos indivíduos responderam

discordo em absoluto, 31,3% discordo bastante, 21,6% nem concordo nem discordo, 24,9% concordo bastante e 6% concordo em absoluto (ver tabela 28). Aqui, cerca de 47% considera que a carga horária não é adequada, cerca de 30% considera que sim.

Relativamente à variável *dedico mais tempo ao preenchimento burocrático de documentos do que à preparação da prática pedagógica* (M= 3,72; DP=1,013), verifica-se que 2,2% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 12,5% discordo bastante, 18,6% nem concordo nem discordo 44,7% concordo bastante e 21,9% concordo em absoluto (ver tabela 28). Verifica-se, assim, que cerca de 65% dos participantes, considera que dedica mais tempo a procedimentos burocráticos do que a preparar conteúdos pedagógicos.

**Tabela 28:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a calmo no trabalho, carga horária adequada, burocracia e da variável e equipamentos adequados

	Calmo no trabalho		Carga horária adequada		Burocracia		Equipamentos adequados	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	50	6,5	124	16,2	17	2,2	41	5,3
Discordo bastante	144	18,8	240	31,3	96	12,5	159	20,7
Nem concordo nem discordo	131	17,1	166	21,6	143	18,6	169	22,0
Concordo bastante	332	43,3	191	24,9	343	44,7	329	42,9
Concordo em absoluto	110	14,3	46	6,0	168	21,9	69	9,0
Total	767	100,0	767	100,0	767	100,0	767	100,0

Legenda: N= nº de respostas válidas ; %= Percentagens

Quanto à variável *a instituição na qual trabalho está bem equipada para a realização do meu trabalho com os alunos* (M= 3,29; DP=1,06), verifica-se que 5,3% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 20,7% discordo bastante, 22% nem concordo nem discordo, 42,9% concordo bastante e 9% concordo em absoluto (ver tabela 28). Observa-se que cerca de 51% considera que o seu local de trabalho está bem equipado para a realização do trabalho com os alunos.

Na variável *a sinto-me motivado(a) para o exercício da minha atividade docente* (M= 3,23; DP=1,122), verifica-se que 7,7% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 20,7%

discordo bastante, 22,7% nem concordo nem discordo 38,7% concordo bastante e 10,2% concordo em absoluto (ver tabela 29). Assim, cerca de 50% dos participantes considera sentir-se motivado para o exercício da atividade de docente.

Na variável *cumpro, em tempo útil, as tarefas que me são atribuídas* (M= 3,96; DP=0,996), verifica-se que 3,1% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 6,9% discordo bastante, 11,9% nem concordo nem discordo, 46,5% concordo bastante e 31,6% concordo em absoluto (ver tabela 29). Aqui, a maioria dos participantes (cerca de 70%) considera cumprir as suas tarefas em tempo útil.

**Tabela 29:** Tabela de frequências e percentagens das variáveis a carga horária suficiente, tarefas em tempo útil, acompanhado pelos colegas, motivado para atividades e da variável valor do trabalho na instituição

	Motivação como docente		Tarefas em tempo útil		Acompanhado pelos colegas		Motivado para atividades		Valor do trabalho na instituição	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordo em absoluto	59	7,7	24	3,1	28	3,7	82	10,7	58	7,6
Discordo bastante	159	20,7	53	6,9	128	16,7	184	24,0	115	15,0
Nem concordo nem discordo	174	22,7	91	11,9	235	30,6	212	27,6	305	39,8
Concordo bastante	297	38,7	357	46,5	325	42,4	233	30,4	231	30,1
Concordo em absoluto	78	10,2	242	31,6	51	6,6	56	7,3	58	7,6
<b>Total</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>	<b>767</b>	<b>100</b>

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

No que diz respeito à variável *sinto-me acompanhado(a) pelos meus pares* (M= 3,32; DP=0,95), verifica-se que 3,7% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 16,7% discordo bastante, 30,6% nem concordo nem discordo 42,4% concordo bastante e 6,6% concordo em absoluto (ver tabela 29). Deste modo, cerca de 48% dos participantes manifesta que se sente acompanhado pelos seus pares.

Quanto à variável *sinto-me motivado(a) para participar em atividades e projetos* (M= 3; DP=1,125), verifica-se que 10,7% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 24% discordo bastante, 27,6% nem concordo nem discordo, 30,4% concordo bastante e 7,3% concordo em absoluto (ver tabela 29). Verifica-se que cerca de 37% dos participantes sente-se motivado para participar em projetos.

Relativamente à variável *a instituição onde trabalho valoriza o meu trabalho* (M= 3,15; DP=1,017), verifica-se que 7,6% dos indivíduos responderam discordo em absoluto, 15% discordo bastante, 39,8% nem concordo nem discordo, 30,1% concordo bastante e 7,6% concordo em absoluto (ver tabela 29). Face a esta variável, cerca de 40% dos participantes não apresenta uma opinião concreta e cerca de 37% manifesta uma opinião positiva sobre se a instituição valoriza o seu trabalho.

Finalmente, quanto à variável *se tivesse a possibilidade de exercer outra atividade com a mesma remuneração abandonaria a docência*, verifica-se que 42,% dos indivíduos responderam que sim e 57,4% responderam não (ver tabela 30).

**Tabela 30:** Tabela de frequências e percentagens da variável se tivesse a possibilidade de exercer outra atividade com a mesma remuneração abandonaria a docência

	N	%	% válida	% cumulativa
Sim	327	42,6	42,6	42,6
Não	440	57,4	57,4	100,0
Total	767	100,0	100,0	

Legenda: N= nº de respostas válidas; %= Percentagens

## 2.2. Discussão dos resultados

As percepções mais positivas dos docentes que responderam ao questionário apontam para o facto de cerca de 55% dos professores se sentir calmo no seu local de trabalho, de uma percentagem significativa destes (49%) se sentir acompanhado pelos seus pares e de considerarem que o seu local de trabalho se encontra bem equipado para a realização de trabalhos com os alunos.

Quanto à avaliação externa, e a julgar pela percentagem de respostas face às quais os inquiridos revelam não ter uma opinião formada, salienta-se que os docentes não têm ainda uma apreciação muito definida, concretamente, quanto à preparação dos avaliadores, à justiça e imparcialidade da avaliação em causa.

No entanto, os professores que exerceram a função de avaliador externo evidenciam um posicionamento negativo face à observação de aulas e aos normativos que regem a observação destas. Destaca-se que o facto de não haver, de acordo com o cumprimento dos mesmos, um momento de diálogo entre o avaliador e o avaliado (nem antes da aula observada, nem após a observação da mesma) leva a que 88,2% dos avaliadores externos considerem que estes normativos não contribuem para a melhoria do desempenho (e este é um dos objetivos nucleares do processo em causa).

Em verdade, não se trata de uma rejeição em absoluto da observação de aulas, mas de uma discordância quanto aos normativos que regem a observação em causa. Não deixa de ser relevante e, principalmente, preocupante o facto dos docentes avaliadores externos reconhecerem que o *modus operandis* da observação de aulas consubstanciado nos normativos que a regem não contribuirá para a melhoria do desempenho.

Estamos face a um quadro paradoxal entre os pressupostos, que são parte integrante da avaliação de desempenho – a melhoria e uma práxis que, em grande escala não corresponde a esta finalidade. Na ótica dos avaliadores externos que participaram no nosso estudo, 77,4% considera que o processo de ADD se reduz a um processo classificatório.

Um outro dado preocupante que atesta um fosso entre o plano normativo e a *praxis*, aponta para uma visão segundo a qual o processo avaliativo, com recurso à observação de aulas, é perspetivado, na ótica de 50,6% dos inquiridos, como um processo sem validade pedagógica.

Por outro lado, segundo 41,2% dos inquiridos, os normativos que regulam a observação de aulas não contemplam o acompanhamento do professor avaliado.

Na prática, a observação de aulas ocorre à margem de um modelo de supervisão clínica, cujo ciclo compreende três etapas – encontro pré-observação, observação, reunião pós-observação (Reis, 2011). Este modelo de supervisão é, efetivamente, mais consentâneo com a natureza formativa da avaliação do desempenho materializada nos próprios normativos. Nestes, a avaliação de desempenho é tida como um processo de apreciação de vários parâmetros desenvolvidos numa determinada escala temporal, na qual deve ser inequívoco o acompanhamento, o diálogo e a reflexão entre avaliador e avaliado. Só assim será viável apreciar, com rigor, as atividades desenvolvidas na sala de aula (e fora da mesma) de modo a emitir um juízo de valor global e orientado para a melhoria das práticas que não são indissociáveis, justamente, do desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta linha de pensamento, Hadji (1995) concebe a avaliação de desempenho em função de três usos sociais: “gestão administrativa das carreiras, [...] desenvolvimento pessoal e profissional [...] e aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto de sistemas” (p.30). Logo, a avaliação do desempenho docente é eficaz na medida em que se consolidam os normativos com a sua operacionalização e, nessa perspetiva, se avalia o docente numa dimensão integrada de desenvolvimento profissional.

Todavia, e a avaliar pelos resultados apurados dos docentes inquiridos e tal como referimos anteriormente, verifica-se que 88,2% dos professores considera que os normativos em causa não contribuem para a melhoria do desempenho. O que, na realidade, colide com as conceções que entendem a avaliação como “[...] um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” (Pacheco, 2001, p.128).

As percepções dos docentes relativas à ADD no que se refere à sua monitorização e contributo para a melhoria do serviço educativo tendem a ser bastante negativas. Cerca de 92% dos professores que participaram neste estudo revelam conhecer a legislação relativa à ADD em vigor e cerca de 70% considera que se trata de um modelo que não contribui para a melhoria da prática pedagógica, nem para melhoria da motivação da classe de que fazem parte.

Porém, atualmente não se coloca em causa a necessidade, a complexidade e a importância da avaliação de desempenho que, como Hadji (1995) nos diz, é parte integrante das práticas sociais, particularmente, das “coisas da educação” (p. 27) e, como tal, realiza-se num campo que, de todo, não é redutível à observação de duas aulas sem lugar ao diálogo sobre as mesmas (esse campo é o ensino). Aliás, Hadji (2012) considera que a observação de aulas e, especificamente, o carácter vinculativo das mesmas, pode contar com factores como a fadiga, o tipo de alunos e o seu comportamento, das aulas que antecederam a aula observada, ou ainda das expectativas do avaliador. O que pode originar “iniquidades deploráveis” (p. 51) no decurso da progressão da carreira.

Assim, a ausência de diálogo entre o avaliador externo (cuja observação de duas aulas por ele realizada pesa 70% no resultado da avaliação final a atribuir ao docente avaliado) e o avaliado é o factor que compromete o desenvolvimento profissional.

A estes resultados que derivam desta situação, reiteramos outros também eles relevantes e, proporcionalmente, preocupantes, dos quais destacamos:

- o facto de 50% dos professores revelar que a ADD, tal como está legislada e é monitorizada, não contribui para a melhoria do serviço educativo, nem está garantida a imparcialidade da avaliação interna, sendo que 82,4% considera o modelo em causa de difícil implementação e monitorização;

- o facto de cerca de 70% dos professores considerar que o modelo de ADD em vigor não se adequa às exigências da atividade docente;

- regista-se que 60% dos professores que participaram neste estudo discorda em absoluto, ou discorda bastante, que o atual modelo de ADD contribua para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos;

- afere-se que 40% dos professores avaliados não se sentiu bem orientado pelo seu avaliador interno;

- apura-se que só 10% dos avaliadores internos afirma ter trabalhado em equipa com outros avaliadores;

- confirma-se que a dimensão burocrática é tida como algo face à qual os professores dispõem mais tempo e energia (65% dos professores diz dedicar mais tempo ao preenchimento burocrático de documentos do que à vertente pedagógica). E, como, 70% dos participantes neste estudo declara que cumpre as tarefas em tempo útil, podemos inferir que este nível de cumprimento se faz com prejuízo da dimensão científico pedagógica em benefício dos alunos e do sucesso das suas aprendizagens.

Perante estes resultados, constatamos que o espírito de melhoria/desenvolvimento consubstanciado nos pressupostos e finalidades da ADD, e que se pretende reforçar com a valorização da supervisão pedagógica, permanece como um desafio a implementar.

Ainda que os normativos incentivem à autonomia, à partilha, à reflexão conducentes a uma progressiva melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como a uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e das próprias instituições educativas, persiste um modelo avaliativo burocratizado de cariz fortemente administrativo e que, necessariamente, tende a contribuir para um nível de desmotivação muito expressivo. Note-se que de acordo com os resultados obtidos, 42,6 dos docentes declara que se tivesse a possibilidade de mudar de profissão com a mesma remuneração o faria.

Se tivermos em conta que na nossa amostra 87,4% dos docentes têm um vínculo ao ministério da educação (77,8 – nomeação definitiva e 9,6% - quadro de zona pedagógica) e que 50% do total dos docentes que participaram no presente estudo se revela desmotivado no exercício da sua atividade, não há dúvida que se trata de um quadro que exige uma reflexão

profunda, assente num registo de diálogo com os elementos deste processo. Só num clima de autêntica negociação que resulte numa confluência entre o conhecimento dos contextos e a criação de um suporte legal é que será cogitável o esbatimento de ambiguidades e paradoxos geradores de descrença do processo avaliativo e superviso de que o atual modelo se reveste.

Modelo este que se consagra na atribuição de uma classificação final que pode culminar na progressão na carreira sem que a mesma exprima, com rigor, uma conduta de diálogo/accompanhamento entre os vários intervenientes do processo.

Deste modo, o potencial de aperfeiçoamento/desenvolvimento que as práticas avaliativas e supervisivas devem promover permanece aquém dos pressupostos patentes nos normativos legais, uma vez que a interação dialógica entre os vários atores do processo educativo é uma dimensão em que urge investir (não só ao nível da implementação e monitorização do processo, mas na discussão dos meios, procedimentos e práticas que desde a conceção à concretização estão implicadas no mesmo).



### **2.3. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento pessoal e profissional – a emergência de uma efetiva relação entre os normativos e a realidade**

Na sua maioria, os professores que participaram no presente estudo comungam de uma visão negativa no que concerne aos documentos que regem a observação de aulas e, principalmente, quanto ao facto do atual modelo contribuir para a melhoria pedagógica, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para as aprendizagens dos alunos.

Na prática, assistimos à operacionalização de um modelo vertical, sem que o mesmo garanta, em absoluto, um bom nível de formação dos docentes avaliadores (cerca de 55% dos avaliadores reconhece não ter tido formação adequada para o cumprimento da função) e sem que o mesmo promova um efetivo trabalho de equipa, de diálogo e de cooperação.

A ausência de acompanhamento entre avaliador e avaliado, ao longo do processo avaliativo, aliada a uma percepção segundo a qual 82,4% dos inquiridos reconhece que o modelo de ADD é de difícil monitorização, leva-nos a deduzir que há uma contradição entre o cariz formativo, colaborativo e reflexivo contemplado nos normativos (princípios e finalidades da ADD) e a realidade que se vive nas escolas.

Do que foi apurado na análise dos resultados obtidos, entendemos que a realidade escolar/educativa pulsa num quadro de forças antagónicas, ou seja, por um lado teoriza-se um modelo de cariz formativo, reconhecendo que a qualidade das aprendizagens depende, em grande medida, da avaliação dos professores e que esta é vital, não só para o desenvolvimento dos mesmos, como é essencial para as escolas (Curado, 2000), por outro, há como que uma acomodação ao sistema centralizado e vertical, que denuncia uma relutância à mudança. E, uma das coisas que é emergente mudar é a “cultura do isolamento” que se vive nas escolas e que os resultados obtidos testemunham.

O trabalho entre pares, o diálogo/accompanhamento entre avaliadores e avaliados assente numa cultura de colaboração autêntica (e não colegial como ainda se verifica) e o tempo dedicado à formação, à reflexão e às questões pedagógicas é algo que urge promover

nas escolas. Estas e o trabalho que se desenvolve nas mesmas não se alteram ao ritmo dos decretos, mas por via de uma consciencialização da valorização da cultura como algo intrínseco à sua atividade. O que supõe a vivência da partilha/colaboração consentâneas com o ideal de uma nova profissionalidade (e respetiva valorização da mesma na sociedade), que impele à reflexividade e à exigência de ser proativo na construção progressiva da mesma, assim como a existência de um bom clima de escola. E este clima não é sustentável numa realidade marcada quer por fragilidades no que concerne ao reconhecimento do papel dos professores e da própria escola, quer por uma dimensão burocrática que retira tempo necessário a um maior e melhor empenho na preparação da prática pedagógica. O bom clima de escola é impulsionador da realização do desenvolvimento profissional. Logo, um clima favorável de escola é aquele cujo impacto potencia a melhoria. Para Ramires (2003), o bom clima de escola existe quando estão reunidos oito indicadores:

[...] respeito: todos os membros da escola devem ser tratados com respeito e ser considerados pessoas de valor. Cuidar: todos se devem preocupar com todos. Cada um deve sentir-se interessado no bem-estar do outro. Moral elevada: todos se sentem com o que está a acontecer na escola. [...] Oportunidade para fornecer ideias e sugestões: todos devem poder dar sugestões de melhoria da escola. A direção da escola deve mostrar que se interessa pelas ideias e sugestões dos professores. Crescimento académico e pessoal contínuo: há elevadas expectativas na escola. Apreço pela inovação: a escola manifesta apetite e interesse pela inovação educativa e está aberta à mudança. Coesão: há um espírito de escola e todos partilham da mesma visão educativa e o mesmo projeto de escola. Confiança: os indivíduos confiam uns nos outros, não se diz mal dos ausentes e há frontalidade e verdade (pp. 50-51).

A julgar pelo que Ramires (2003) entende ser o bom clima de escola, compreendemos que os resultados do nosso estudo revelam uma realidade ainda distante desta conceção de escola inscrita numa nova cultura organizacional promotora de um clima interpessoal conducente à melhoria das boas práticas. A maioria dos professores avaliadores e avaliados

não reconhece os benefícios do atual modelo de ADD nem na melhoria da prática pedagógica, nem na melhoria da qualidade do sistema educativo, nem na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional. O atual modelo de ADD realiza-se num registo muito burocrático e sumativo, sendo manifesto o prejuízo da falta de mais tempo para refletir sobre as boas práticas e investimento na dimensão pedagógica da ação docente. Por outro lado, o modelo avaliativo em curso acentua o individualismo e abre caminho a uma eventual competição (já que a cota disponível para as menções mais elevadas contempla no mesmo universo os professores avaliadores e avaliados).

Concluimos que o êxito de qualquer processo avaliativo que se venha a implementar não pode postular a cooperação e, direta ou indiretamente, suscitar a competição. De facto, o sucesso de uma boa avaliação do desempenho deve coincidir com uma convivência real e sã que permita o bom desempenho de todos. O que passa pelo desafio de se credibilizar o trabalho desenvolvido pelos professores (avaliadores e avaliados) e materializar a função formativa da avaliação e da supervisão na sua articulação com a valorização do trabalho em equipa.



## Conclusões e Recomendações

De tudo o que foi dito, concluímos que é urgente que se mobilizem os vários intervenientes do sistema educativo para uma reflexão séria, que contemple, nomeadamente, a avaliação docente, interna e externa, como algo igualmente sério e que, como tal, deve ser visto como “uma estratégia incorporada e integrada no modo como as escolas enquanto instituições dinâmicas desenvolvem os seus recursos” (Day, 1993, p.97).

E, a avaliar pelo *modo operandis* da avaliação externa, e pelo *feedback* obtido pelos professores que participaram neste estudo, a mesma não é uma resposta inequívoca quanto à justiça, imparcialidade e real contributo para a melhoria da prática pedagógica, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nem um contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Só uma avaliação realmente formativa, orientada por docentes, ética, científica e pedagogicamente preparados, será um real contributo para a melhoria e não uma ameaça (Guerra, 1993).

Uma avaliação séria tem, necessariamente, que ser justa, dialogada, refletida, e melhorar a qualidade e a motivação dos atores do processo educativo, em particular, dos professores. A motivação não é um requisito menor neste quadro. Pelo contrário, trata-se de uma condição propícia para que a eficácia, que em muito depende da figura do professor, não persista como miragem inalcançável. Citando Day (2001), “os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem” (p.319).

Ainda que seja consensual a tese de que não há por parte dos alunos (e de todos os que aprendem, incluindo as organizações) uma uniformidade relativa ao desejo de aprender, cremos que é pacífica a convicção de que o ensino deve estimular esse desejo, levando os que aprendem a serem decisores autónomos, críticos, responsáveis e conscientes desse modo de ser no mundo – um modo de ser que rompa com a indiferença e promova uma vivência

autêntica dos valores democráticos consentâneos com a dignidade de ser humano e de crescer como tal.

A julgar pelos resultados obtidos, concluímos que estamos face a uma realidade constrangedora e perturbadora da prática pedagógica inerente ao exercício da docência, na medida em que parece irrefutável a tese de que, em verdade, falta implementar um sistema de avaliação para o desenvolvimento/melhoria e autonomia reflexiva, genuinamente, adequado à complexidade e multiplicidade de papéis implicados no exercício da docência. Do mesmo modo, que falta implementar e monitorizar uma ação supervisiva que, tal como a ADD, se viabilize num real contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Um sistema com estas características só é materializável se, em primeira instância, os professores interiorizarem um prisma reflexivo à luz do qual concebam as práticas colaborativas como sendo mais prósperas/eficazes e se as organizações, sobretudo, no âmbito das suas lideranças, cultivarem um espírito de diálogo, de partilha e de valorização de boas práticas, que motive os atores do processo educativo para uma ação mais construtiva em todas as dimensões deste processo.

Por outro lado, é muito importante que, fruto de uma reflexão consistente e coerente na qual se envolva diretamente os protagonistas do processo educativo e da comunidade educativa, se depurarem os normativos das contradições que os mesmos contêm e das controvérsias que suscitam. É também muito relevante que haja um investimento adequado quanto à formação de todos os intervenientes envolvidos no processo avaliativo e supervisivo, uma vez que a ausência de formação sólida é um dos aspetos que os professores que responderam ao nosso inquérito constatarem como uma das fragilidades do sistema.

Em suma, toda e qualquer mudança que surja em prol do sucesso educativo e do desenvolvimento pessoal e profissional dos que são parte integrante do mesmo, tem de ser capaz de inverter a tendência para o isolamento do professor, de o libertar de tarefas burocráticas de modo a que o mesmo tenha tempo para refletir, para dialogar e para ser ativo/crítico no seu próprio processo de aprendizagem. Como nos diz Fernandes (s.d.): “[...] não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero

procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria” (p.21).

Em verdade, face ao tema da ADD e da supervisão pedagógica, há que pensar ambas, quando são genuinamente aglutinadoras de partilha de conhecimentos, de práticas e de responsabilidades, elas próprias são meios de aprendizagem e de melhoria.

Atendendo aos resultados obtidos pelo nosso estudo, cremos que o desafio inerente ao processo de ADD passa por uma mudança de paradigma, que simplifique a burocratização do processo, valorizando mais o trabalho ao nível de grupo disciplinar, de modo a que se criem práticas de colaboração não confinadas ao cumprimento formal dos regulamentos e aposte na formação dos professores (incluindo os que são diretores ou assumem funções de acessoria às direções das escolas) no sentido destes promoverem uma cultura do diálogo, da partilha e da reflexividade.

Ainda que sejam notórias as fragilidades e ambiguidades do atual modelo de ADD, tal facto não põe em causa a necessidade de um modelo de avaliação, mas a necessidade de mudança face ao modelo em vigor. Porém, antes de qualquer alteração legislativa, e como proposta para futuras investigações nesta área, seria pertinente encetar uma investigação sondando os professores e encarregados de educação sobre o que se entende por educação. A nosso ver, só é coerente traçar objetivos e metas de qualquer processo a implementar no sistema educativo se se souber o que é a educação, o que se pretende com a mesma e qual o papel da escola ao serviço desta.

Também seria relevante aprofundar os dados obtidos pelo inquério por nós aplicado e cruzar os mesmos com uma investigação que explorasse, na ótica dos alunos (e nos últimos cinco/seis anos do seu percurso escolar) em que medida estes avaliam o sucesso das suas aprendizagens. Ou ainda, em que medida é que os mesmos avaliam o contributo desempenho dos seus professores na melhoria dos seus resultados.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Ed.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (Org) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). *Um Olhar Reflexivo Sobre a Supervisão*. In *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira -Formosinho (org.), Supervisão na Formação de Professores*. pp. 217-238. Porto: Porto Editora, pp. 217 -238.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva E Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª Ed. revista e desenvolvida)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Canha, B., (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alaiz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

- Alves, M.P., & Machado E. (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M.P., & Machado E. (2008). *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amaral, M.J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (1996). *Avenidas da Liberdade – Reflexões Sobre a Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio Sobre Um Novo Compromisso Social Pela Educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. (2011). *Temas e Problema das Educação Inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS.
- Batpista, J. A. (2013). Avaliação do Desempenho Docente: O Que Mexe Com os Professores. *Revista de Gestão e Desenvolvimento*, 21, 261-344.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-Estar da Pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benavente, A. (1991). *Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e Resistência à Mudança. Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Boff, L. (1999). *Saber Cuidar. Ética do Humano – Compaixão pela Terra*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O Que Nos Ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A. (2003). *A Escola como Organização que Aprende*. In Canário, Rui (org.) [et al.] – Formação e Situações de Trabalho (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2008). *A Avaliação de Desempenho. O Essencial que os Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2012). Análise de registros escritos no âmbito de um processo supervisão. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, julho-setembro, 503-523. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa> (acedido no dia 25 de julho de 2016).
- Canário, R. (1999). *A Escola: O Lugar Onde os Professores Aprendem*. Comunicação Apresentada nas Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Aveiro: Contributos Inovadores.
- Carvalho, A., & Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas da Formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta: Lisboa.
- Casanova, M. P. (2011). *Desafios da Avaliação de Desempenho Docente*. In 8º Congresso de Administração Pública. Instituto Nacional de Administração, IP. Disponível em <http://pt.slideshare.net/mpsmcasanova/desafios-da-avaliacao-do-desempenho-docente> (acedido no dia 17 novembro de 2015).
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar – Resultados de um Estudo Interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dias, P. A. (2013). Observação de Aulas em Contexto de ADD: Função Classificatória ou Emancipatória da Classe Docente? *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 21, 289-304.
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no Processo de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 23, 15-154.

- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudanças e os Desafios para as Universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 23, 151-188.
- Fernandes, D. (s.d.). Para uma avaliação dos professores com sentido social e cultural. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5545/1/Para%20uma%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20com%20sentido%20cultural%20e%20social.pdf> (acedido no dia 2 de fevereiro de 2017)
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). (acedido no dia 27 de dezembro de 2016).
- Freire, P. (2002). *A Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura. Disponível em [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf) (acedido no dia 24 de Novembro de 2016).
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- Formosinho, J. O. (2015). Os Modos de Aprender. In J. Formosinho, J., Machado, & E. Mesquita (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*.

(1ª Ed. Fevereiro). Lisboa: Edições Sílabo, Lda. Disponível em [http://www.silabo.pt/Conteudos/7929\\_PDF.pdf](http://www.silabo.pt/Conteudos/7929_PDF.pdf) (acedido no dia 23 de dezembro de 2015)

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Os Professores e a Diferenciação Docente – Da Especialização de Funções à Avaliação de Desempenho*. In J. Formosinho, J. Machado & Oliveira-Formosinho (Org) *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.17-95), Mangualde: Edições Pedagogo.

García, M. T. (2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluación*. Disponível em [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Cuestionario\\_\(trab\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf) (acedido no dia 27 de março de 2017)

Guerra, M.A.S. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.

Guerra, M.A.S. (2002). *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.

Gonçalves, J. C. (2015). *A Filosofia, Hoje: Entre o Regresso e a Dissipação*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação Na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Metodologia Científica* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Lima, L., (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, J. M. A. (1996). *O Papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas: Educação, Sociedade e Cultura*. Açores: Universidade dos Açores. PD, SM.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a Uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, E. A., Costa, N., & Alves, M. P. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a Complexidade, Sustentar a Decisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É Possível Conciliar a Supervisão e a Avaliação de Desempenho? *PROFFORMA* nº 03 – Junho 2011.
- Marques, R. (2003). *Como motivar os professores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martins, M. (2013). A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional em Contexto de ADD. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 21, 271-288.
- Morais, A. M., & Pestana, N. (2007). Fazer Investigação Usando uma Abordagem Metodológica Mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37420204.pdf> (acedido no dia 04 de janeiro de 2017)
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. Porto: Porto Editora. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.; Huberman, M.; Goodson, I.F.; Holly, M.L.; Moita, M.C.; Gonçalves, J.A.M.; Fontoura, M.M.; Ben-Peretz, M. (1992). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação (Org. Nóvoa, A.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. (Org. Nóvoa, A.) *As organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1997) Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I (Org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-41). Campinas, São Paulo: Papirus.

- Nóvoa, A. (1999). Para Uma Análise das Instituições Escolares. In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. Palestra no Sindicato dos Professores de São Paulo: Brasil. Disponível em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) (acedido no dia 10 de Fevereiro de 2017).
- Nóvoa, A. (2008). O Passado e o Presente dos Professores. (Org. Nóvoa, A.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio in P.Perrenoud. *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Ação Reflexiva*. Porto: ASA Editores.
- OCDE (2012b). OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal. OECD Publishing, Paris. Disponível em [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy) (acedido no dia 28 de dezembro de 2016)
- Oliveira-Formosinho, J. (2002) Introdução. In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores* (pp. 9-18. Vol.1). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Ação do Professor. *Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2000). Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações. In J. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). Currículo: *Teoria e Práxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C., & Ribeiro, C. (2013). Supervisão Pedagógica – Um Alicerce Para a Construção do Saber. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 21, 147-165.
- Perrenoud, P. (1999). *Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem*. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, A.B.; Rei, C. M.; Kreher, W.; Casas, Á. M. (2015). *Avaliação Externa da Experiência Piloto dos Cursos Vocacionais*, Relatório Final. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/2015\\_08\\_avaliacao\\_externa\\_da\\_exper\\_iencia\\_piloto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/2015_08_avaliacao_externa_da_exper_iencia_piloto.pdf) (acedido no dia 09/01/2017)
- Roldão, M. C. (2007a). *Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é Preciso - Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24- 29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do Professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002). *Como num Espelho – Avaliação Qualitativa das Escolas* (conferência proferida no Curso de Verão de 2011). In J. Azevedo (Org). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*.pp. 11-31. Porto: Edições ASA.
- Senge, P. (1998). *A Quinta Disciplina*. (O. Traduções, Trad.) São Paulo: Best Seller.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa: Porto Alegre. Artes Médicas Sul.
- Soares, S. A. (2013). A Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: Veneno ou Antídoto no Mesmo Pacote?. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 21, 305-320.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, P. (2016, outubro 12). Mais de mil ideias contra o insucesso escolar. Diário de Notícias. Disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/mais-de-mil-ideias-contr-o-insucesso-escolar-5436789.html> (acedido no dia 26 de março de 2017).
- Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola. Contributo para uma Abordagem Organizacional*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Organização e Administração Escolar, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola* (pp. 20-85, Vol I). Coleção Infância. Trad. S. Araújo. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório Internacional sobre Educação Para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Vieira, A. M. (2008). *A Cultura Organizacional Escolar; Níveis de Ensino e suas Peculiaridades*. Universidade Metodista de São Paulo: UMESP.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho (publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013 Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_91\\_2013\\_10\\_julho.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf) (acedido no dia 27 de Dezembro de 2016)

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de junho de 2010. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em [http://www.dgae.mec.pt/web/14654/gestao\\_carreira](http://www.dgae.mec.pt/web/14654/gestao_carreira) (acedido no dia 23 de dezembro de 2015)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – [Reorganização curricular do ensino básico]

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – [Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário]

Decreto Regulamentar n.º 26/12, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37— 21 de fevereiro de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Decreto%20Regulamentar%20n%20%C2%BA%2026%2052F2012%20de%2021%20de%20fevereiro.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Decreto Regulamentar n.º 2/10, de 23 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em

[http://www.ccap.minedu.pt/docs/DR\\_2-2010.pdf](http://www.ccap.minedu.pt/docs/DR_2-2010.pdf) (acedido no dia 5 de dezembro de 2015)

Despacho n.º 12567/12. Diário da República, 2ª série — N.º 187 — 26 de setembro de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Despacho%20n%20%C2%BA%2012567%252F2012%20de%2026%20de%20setembro.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Despacho n.º 15971/2012. Diário da República, 2ª série — N.º 242 — 14 de dezembro de 2012. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho\\_15971\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_15971_2012.pdf) (acedido no dia 04 de janeiro de 2017)

Despacho n.º 13981/12. Diário da República, 2ª série — N.º 208 — 26 de outubro de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Despacho%20n%20%C2%BA%2013981%252F2012%20de%2026%20de%20outubro.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Despacho-Normativo n.º 19/12. Diário da República, 2ª série — N.º 159— 17 de agosto de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Despacho%20normativo%20n%20%C2%BA%2019%252F2012%20de%2017%20de%20agosto.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Despacho-Normativo n.º 24/12. Diário da República, 2ª série — N.º 208— 26 de outubro de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Despacho%20normativo%20n%20%C2%BA%2024%252F2012%20de%2026%20de%20outubro.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=) (acedido no dia 5 de dezembro de 2015)

Lei n.º 46/86, 14 de outubro. Diário da República, 1ª série — N.º 237 — 14 de outubro de 1986, Assembleia da República. Lisboa. Disponível em

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) (acedido no dia 5 de dezembro de 2015)

Portaria n.º 266/12, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 168 — 30 de agosto de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Portaria%20n%20%C2%BA%20266%252F2012%20de%2030%20de%20agosto.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

## **ANEXOS**



## Anexo 1: Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: Atitudes e Práticas

05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

### Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

Este questionário tem como objetivo compreender as atitudes e práticas dos professores de todos os níveis de ensino relativamente à avaliação de desempenho docente. Pretendemos aferir quais são os impactos das atitudes e práticas do processo em causa na motivação e/ou desmotivação dos docentes, assim como o seu contributo para o seu desenvolvimento profissional e a existência, ou não, de conflitos entre avaliadores e avaliados. Para se concretizar, com sucesso, o estudo em curso, é fundamental aplicar o questionário "Avaliação de Desempenho Docente: atitudes e práticas". As respostas obtidas serão tratadas de forma confidencial e anónima e servem exclusivamente ao estudo em que se enquadram, a saber: um estudo orientado pela Professora Doutora Célia Ribeiro e pela Mestre Paula Amaud Dias, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu.

\*Obrigatório

#### Parte I - Caracterização da amostra

1. **1. Sexo \***

Marcar apenas uma oval.

- Feminino  
 Masculino

2. **2. Idade \***

-----

3. **3. Habilitações Académicas \***

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

4. **4. Área geográfica da instituição na qual trabalho: \***

Marcar apenas uma oval.

- Região Norte  
 Região Centro  
 Região Sul

5. **5. Vínculo à instituição: \***

Marcar apenas uma oval.

- Docente do quadro de nomeação definitiva  
 Docente do quadro de zona pedagógica  
 Docente contratado



6. **Nível de ensino (no caso de lecionar mais do que um nível de ensino, selecione aquele que tem mais carga horária atribuída): \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Pré-escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3º Ciclo  
 Secundário

7. **7. Tempo de serviço (em anos) \***

-----

8. **8. Encontro-me posicionado no escalão: \***

-----

9. **9. Nos últimos 5 anos fui avaliado(a). \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

10. **10. Nos últimos 5 anos fui avaliador(a) interno(a). \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

11. **11. Nos últimos 5 anos fui, simultaneamente, avaliador(a) e avaliado(a). \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

12. **12. Nos últimos anos fui avaliador(a) externo(a). (Se não foi avaliador(a) externo(a) passe para a Parte II do questionário) \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

13. **13. Se respondeu afirmativamente à questão 12, concorda com os normativos que regem a observação de aulas?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

14. **14. Se respondeu NÃO à questão 13, selecione os constrangimentos.**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- São documentos abertos e pouco claros
- Não contemplam o acompanhamento do avaliado
- Não contribuem para a melhoria do desempenho
- Outra: .....

15. **15. Concorda com o processo de implementação da avaliação externa com recurso à observação de aulas?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

16. **16. Se respondeu NÃO na questão 15 selecione os possíveis motivos.**

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Inexistência de diálogo entre avaliador e avaliado
- Processo com ausência de supervisão
- Processo sem validade pedagógica
- Processo que se reduz à atribuição de uma classificação
- Outra: .....

## Parte II - Avaliação da legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal

17. **1. Conheço a legislação relativa à ADD. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

18. **2. Considero que a monitorização e implementação do processo de avaliação de desempenho é de fácil execução. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

### 3. Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

19. **3.1. A legislação em vigor relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

20. **3.2. O modelo atual da ADD, que contempla a avaliação interna e externa, é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

21. **3.3. Considero que as grelhas de registo e recursos usados para a recolha de informação relativa ao desempenho docente garantem a objetividade da avaliação de desempenho. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

22. **3.4. Considero que os critérios de seleção dos avaliadores internos garantem a imparcialidade na avaliação do trabalho do(a) avaliado(a). \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

23. **3.5. A avaliação externa garante uma maior imparcialidade na avaliação do trabalho desenvolvido. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

24. **3.6. A avaliação do desempenho docente, tal como está legislada, promove uma melhoria da qualidade e da prática pedagógica. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

25. **3.7. O facto dos avaliados e dos avaliadores concorrerem às mesmas cotas para subida de escalão na carreira docente promove o trabalho em equipa. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

26. **3.8. A implementação do atual modelo de ADD contribui para uma melhoria da motivação do exercício da docência. \***

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem Concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo em absoluto

### Parte III - (SE NÃO FOI SUJEITO(A) A AVALIAÇÃO INTERNA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS PASSE À PARTE V DO QUESTIONÁRIO)

Nesta parte do questionário encontrará afirmações relativas ao seu grau de satisfação face ao processo de avaliação interna a que foi sujeito(a).

Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

27. **1. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).**

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo absolutamente

28. **2. O/a avaliador(a) interno(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.**

*Marcar apenas uma oval.*

1. Discordo em absoluto  
 2. Discordo bastante  
 3. Nem concordo nem discordo  
 4. Concordo bastante  
 5. Concordo absolutamente



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

29. **3. No decurso do meu desempenho senti-me bem orientado(a) pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a).**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

30. **4. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) foi recetivo às minhas sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

31. **5. A avaliação que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a), reflete, com justiça, o meu desempenho.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

32. **6. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

33. **7. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribuiu para a valorização do meu desenvolvimento pessoal e profissional.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

34. **8. A avaliação interna a que fui sujeito(a) contribuiu para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

35. **9. A avaliação interna a que fui sujeito(a) foi imparcial.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo absolutamente

**Parte IV - (SE NÃO FOI SUJEITO(A) A AVALIAÇÃO EXTERNA PASSE À VII - PARTE DO QUESTIONÁRIO)**

Nesta parte do questionário, encontrará afirmações relativas ao seu grau de satisfação face ao processo de avaliação externa a que foi sujeito(a).

Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

36. **1. O/a meu/minha avaliador(a) externo(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

37. **2. O/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

38. **3. O/a meu/ minha avaliador(a) externo(a) avaliou, com rigor, o meu desempenho.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

39. **4. A avaliação de desempenho que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) externo(a) reflete, com mais justiça, o trabalho por mim desenvolvido.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

### **Parte V - (SE NÃO FOI AVALIADOR(A) INTERNO(A) PASSE À VII - PARTE DO QUESTIONÁRIO)**

Nesta parte do questionário encontrará afirmações relativas à sua função de avaliador(a) interno(a).

Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

40. **1. Recebi um nível de formação/preparação adequado ao exercício da minha função de avaliador(a) interno(a).**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

41. **2. A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

42. **3. Os instrumentos criados internamente para cumprir a legislação relativa à ADD são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

43. **4. Há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

44. **5. A carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) interno(a) foi suficiente.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

45. **6. Trabalhei em equipa com outros avaliadores internos.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

46. **7. Durante o processo em que fui avaliador(a) interno(a) senti-me apoiado(a) no meu trabalho.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

**47. 8. Acompanhei os meus pares durante o processo de avaliação.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

**48. 9. A avaliação interna que atribuí aos meus pares teve algum reflexo positivo nas relações interpessoais.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

## Parte VI

Nesta parte do questionário encontrará afirmações relativas à sua função de avaliador(a) externo(a).

Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

**49. 1. Recebi formação adequada para exercer a função de avaliador(a) externo(a).**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

**50. 2. A legislação em vigor sobre a ADD é de fácil interpretação.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

**51. 3. Os instrumentos utilizados na avaliação externa são eficazes para garantir a simplicidade e rigor do processo em causa.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

52. **4. Há uma concordância entre o conteúdo dos normativos relativos à ADD e a sua monitorização e implementação.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

53. **5. A carga horária que me foi atribuída para ser avaliador(a) externo(a) foi suficiente.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

54. **6. Trabalhei em equipa com os outros avaliadores externos.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

55. **7. Durante o processo em que fui avaliador(a) externo(a) senti-me compreendido e valorizado pelo meu trabalho.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

## Parte VII

Nesta parte do questionário encontrará um leque de enunciados a partir dos quais se pretende aferir como se sente face à profissão e/ou local de trabalho.

Assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

56. **1. Sinto-me frequentemente calmo no meu local de trabalho. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

57. **2. A carga horária que me tem sido atribuída é adequada à preparação das aulas que leciono. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

58. **3. Dedico mais tempo ao preenchimento burocrático de documentos do que à preparação da prática pedagógica. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

59. **4. A instituição na qual trabalho está bem equipada para a realização do meu trabalho com os alunos. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

60. **5. Sinto-me motivado(a) para o exercício da minha atividade docente. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto



05/09/2016

Inquérito: Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas

61. **6. Cumpro, em tempo útil, as tarefas que me são atribuídas. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

62. **7. Sinto-me acompanhado(a) pelos meus pares. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

63. **7. Sinto-me motivado(a) para participar em atividades e projetos. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto

64. **8. A instituição onde trabalho valoriza o meu trabalho. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1. Discordo em absoluto
- 2. Discordo bastante
- 3. Nem concordo nem discordo
- 4. Concordo bastante
- 5. Concordo em absoluto


65. **9. Se tivesse a possibilidade de exercer outra atividade com a mesma remuneração abandonaria a docência. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**Muito obrigada pela colaboração**

---

Com tecnologia  
 Google Forms

[https://docs.google.com/forms/d/1fjUW\\_JPNGzIKjKJxvIHkjhg8w35icB88ro4ICu3Fpl/edit](https://docs.google.com/forms/d/1fjUW_JPNGzIKjKJxvIHkjhg8w35icB88ro4ICu3Fpl/edit)

13/13



**Anexo 2:** Pedido de Divulgação/Colaboração do Inquérito

Estimado(a) Senhor(a) Diretor(a)

Encontro-me a realizar um estudo orientado pela Professora Doutora Célia Ribeiro e pela Mestre Paula Arnaud Dias, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu.

Vimos por este meio solicitar a Vossa colaboração na distribuição do questionário intitulado “Avaliação do Desempenho Docente: atitudes e práticas” pelos professores da escola que preside.

Pretendemos aferir quais são os impactos das atitudes e práticas do processo em causa na motivação e/ou desmotivação dos docentes, assim como o seu contributo para o seu desenvolvimento profissional.

As respostas obtidas serão tratadas de forma confidencial e anónima e servem exclusivamente ao estudo em que se enquadram.

Ficamos muito gratas pela Vossa colaboração para a concretização, com sucesso, do estudo em curso.

Para responder ao questionário, por favor aceder a:

[https://docs.google.com/forms/d/1fjUW\\_jPNGzIKjKJxvIHkjhg8w35lcB88ro4ICu3Fpl/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/1fjUW_jPNGzIKjKJxvIHkjhg8w35lcB88ro4ICu3Fpl/formResponse)

Atenciosamente,

Anabela Fialho