



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERCEÇÕES DE DOCENTES SOBRE AS DIMENSÕES
DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA CULTURA DOCENTE

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Regina Maria Ferreira Gomes Marques

Faculdade de Ciências Humanas

outubro - 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERCEÇÕES DE DOCENTES SOBRE AS DIMENSÕES
DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA CULTURA DOCENTE

Por

Regina Maria Ferreira Gomes Marques

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da Doutora Maria do Céu Roldão

outubro - 2011

Resumo

A presente investigação insere-se na problemática da avaliação de desempenho docente (ADD), enquadrada na questão de investigação: “Qual é a percepção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, dinâmicas supervisivas e melhoria das práticas pedagógicas?”.

Neste estudo propomo-nos compreender a forma como o processo de ADD foi aplicado nas escolas e percecionado pelos professores, no universo que elegemos, e em termos de tendências. Para isso, foi convocada a influência que os professores atribuíram às lideranças intermédias na promoção das culturas supervisivas e colaborativas.

Para o desenvolvimento do estudo, foi necessário definir e clarificar algumas noções fundamentais para a ADD, tais como a de avaliação, e de avaliação do desempenho, o conceito de supervisão, bem como abordar o quadro teórico que analisa a cultura da escola, em que se realçam as perspetivas ligadas à valorização da cultura colaborativa e de mudança e melhoria das práticas.

Participaram no estudo os docentes das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal, que exerceram funções nos anos letivos compreendidos entre 2007/2008 e 2009/2010. A informação foi recolhida através de inquérito por questionário, realizado on-line, porque se mostrou ser a forma mais adequada face ao objetivo do estudo. Com este instrumento, procurámos compreender, de forma extensiva no universo considerado, as dinâmicas que envolveram os docentes nas escolas onde lecionaram no período da implementação da avaliação de docentes, de acordo com o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro.

Entre as conclusões do nosso estudo destacamos as contradições existentes, nas opiniões expressas pelos docentes, quanto à forma como as práticas supervisivas, colaborativas e a melhoria da ação docente foram percecionados. A forma como as mudanças inerentes à ADD foram introduzidas na escola e a burocracia inerente às mesmas provocou reações de oposição e descrença no processo, condicionando a existência de melhorias nas práticas docentes mas, no global, os docentes consideraram que a supervisão contribuiu para a melhoria da sua ação docente. A aplicação da ADD foi percecionada como uma oportunidade para a introdução de melhorias na prática docente e

tantos os fatores relacionais entre os docentes, como os de comunicação com os líderes, de topo e intermédios, foram considerados como muito potenciadores.

Na perspetiva dos docentes inquiridos, as maiores dificuldades que se colocaram e que determinaram a forma como decorreram as ações avaliativas, supervisivas e colaborativas foram a falta de reconhecimento da qualificação profissional dos supervisores, das suas competências, a sua ação burocrática e o descrédito nas vantagens da existência de mecanismos de supervisão de docentes. Os fatores pessoais e os do contexto escolar foram percecionados como obstáculos à implementação, de forma eficaz, das práticas colaborativas e supervisivas, condicionando o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho dos docentes.

No global, os sujeitos deste estudo consideraram que a ADD não teve impacto positivo no desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras - Chave: Avaliação, Desempenho Docente, Supervisão, Culturas Colaborativas, Liderança, Mudança, Melhoria das práticas

Abstract

This study focus on the teachers' performance evaluation (TPE), trying to answer the question: "What is the teachers' understanding about the changes related with the TPE in the following dimensions: collaborative and supervision dynamics, and improvement of teaching practices?".

Therefore, this study intends to understand how the TPE process was applied in schools and seen by teachers, in the selected universe and concerning its tendencies. For that will be assessed the influence teachers attribute to the intermediate management organs leaderships in the promotion of supervision and collaborative cultures.

Prior to the development of this study, was necessary to define and clarify some fundamental concepts to the TPE, such as the definition of evaluation, and performance evaluation; the concept of supervision, as well as the theoretic framework that analyses the school's culture, highlighting the perspectives related with collaborative culture's valorization, and practice's change and improvement.

In this study have participated teachers from primary schools of 2nd and 3rd cycles of Almada and Seixal counties, which exerted functions in the scholar years between 2007/2008 and 2009/2010. The information was collected through online surveys, which proved to be the most adequate method considering the study object. With this instrument, we tried to understand, in an extensive way in the considered universe, the dynamics that involved teachers in their schools in the TPE's implementation period, in agreement with the Regulatory Decree nr 2/2008, of January 10.

Among this study's conclusions is highlighted the existing contradiction between teacher's opinion about the way supervision and collaborative practices, and the way improvement of teaching action were understood. The changes due to TPE introduced in schools and its paperwork triggered reactions of opposition and disbelief in the process, conditioning the existence of actual improvement in teaching practices. However, in general, teachers considered that supervision has contributed to improve their teaching action. The application of TPE was perceived as an opportunity to introduce improvements in teaching practices, and both the relations between teachers, and the communication with top and intermediate leaders were considered as high enhancers.

In the respondents' perspective, the greatest difficulties that were perceived and that determined the way that evaluation, supervision and collaborative actions took place were

the lack of recognition of supervisor's professional qualification, competences, bureaucracy action, and the disbelief in the benefits in the advantages resulting from the existence of teacher's supervision mechanisms. Both personal and scholar factors were seen as having hindered the effective implementation of collaborative and supervision practices, conditioning the professional development and the teachers' performance evaluation.

In general, the targets of our study find that the TPE did not have a positive impact in teacher's professional development.

Keywords: Evaluation, Teacher performance, Supervision, Collaborative culture, Leadership, Practice improvement

Agradecimentos

O percurso investigativo deste trabalho partiu de ideias definidas que ao longo do caminho se foram deparando com percalços, momentos de desânimo, dúvidas e ansiedade que colocaram algumas dúvidas quanto à sua realização. O apoio de um conjunto de pessoas possibilitou o diálogo e a reflexão necessária para que os problemas fossem ultrapassados.

Começo por destacar o papel encorajador, paciente, estimulante e sempre presente da orientadora desta tese, a Professora Doutora Maria do Céu Roldão, com a qual pude contar prontamente, sempre que necessitei.

Aos meus professores e colegas do Curso de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes que possibilitaram a existência de um grupo coeso, solidário, motivado e preocupado com o seu desenvolvimento profissional.

Às minhas colegas do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Célia Diogo, Elisa Ribeiro e Luísa Martins, pelo apoio, partilha de ideias, incentivo nos momentos de desânimo e pela profunda amizade, cumplicidade e espírito de colaboração que nos une.

Às direções executivas de todas as escolas que autorizaram a realização da investigação.

A todos os docentes anónimos que contribuíram com as suas opiniões, disponibilidade e colaboração para os resultados obtidos.

À minha família, que através da sua compreensão e auxílio, deu o apoio necessário para que a concretização deste projeto fosse uma realidade.

Índice

Resumo	iii
Abstract.....	v
Agradecimentos	vii
Índice de quadros	x
Índice de figuras.....	xii
Siglário.....	xiv
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I	12
CAPÍTULO 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
2.1 A NATUREZA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA.....	12
2.1.1 A escola como organização	12
2.1.2 A cultura de escola	13
2.1.3 O Clima de escola.....	19
2.1.4 Liderança nas organizações escolares.....	23
2.1.5 A mudança e a inovação no contexto da organização escolar.....	36
2.1.6 Os professores como agentes de mudança.....	46
2.2 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS DOCENTES	51
2.2.1 A avaliação do desempenho docente	51
2.2.2 O percurso da avaliação dos docentes em Portugal	59
2.2.3 Funções e finalidades da avaliação	68
2.2.4 A avaliação como fator de desenvolvimento profissional.....	71
2.3 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA - A RELAÇÃO SUPERVISIVA.....	78
2.3.1 A supervisão pedagógica no contexto da Avaliação do Desempenho Docente.....	78
2.3.2 Funções e características da relação supervisiva.....	83
2.4 CULTURAS COLABORATIVAS.....	96
2.4.1 Conceções da colaboração docente.....	96
2.4.2 As culturas escolares: A cultura da colaboração e da colegialidade.....	102

PARTE II	112
CAPÍTULO 3 INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	112
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS	112
3.1.1 Plano de investigação	112
3.1.2 População e sua caracterização.....	114
3.1.3 A conceção e elaboração do questionário	116
3.1.4 A aplicação do questionário.....	118
3.1.5 Limitações do estudo.....	119
PARTE III.....	121
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	121
4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	121
4.2 CONFRONTO ENTRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO, OS OBJECTIVOS E AS HIPÓTESES FORMULADAS.....	144
CAPÍTULO 5 SÍNTESE CONCLUSIVA.....	179
BIBLIOGRAFIA	186
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	197
ANEXOS	199
Anexo A Grupos de recrutamento dos professores.....	199
Anexo B Carta entregue nas escolas.....	200
Anexo C Questionário.....	201
Anexo D Cruzamento de variáveis	209

Índice de quadros

Quadro 1- Dimensões da cultura escolar	18
Quadro 2- Modelo de mudança de Kurt Lewin (1951)	45
Quadro 3- Fatores que restringem a capacidade de inovação dos professores (Rivas Navarro, 2000).....	48
Quadro 4- Dimensões da supervisão	83
Quadro 5- Escolas e docentes que constituem a amostra	116
Quadro 6 - Correlação entre a situação profissional, o tempo de serviço e a solicitação de observação de aulas	145
Quadro 7 - Correlação entre a situação profissional e a forma como os docentes caracterizaram a atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação	146
Quadro 8 - Correlação entre a formação dos docentes e o papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas	147
Quadro 9 - Correlação entre a situação profissional e a ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento	148
Quadro 10 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a ação do coordenador como supervisor pedagógico	149
Quadro 11 - Correlação entre a frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado e a ação do coordenador como supervisor pedagógico.....	150
Quadro 12 - Correlação entre a frequência da monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais e informais e a ação do coordenador como supervisor pedagógico..	151
Quadro 13 - Correlação entre o acompanhamento de todo o processo de ensino e a ação do coordenador como supervisor pedagógico	152
Quadro 14 - Correlação entre a situação profissional, a formação dos docentes e o papel dos coordenadores na melhoria das práticas docentes.....	153
Quadro 15 - Correlação entre o tempo de serviço (V3), a situação profissional (V4), a formação (V7) e a amplitude e frequência da realização das práticas colaborativas	157
Quadro 16 - Correlação entra a idade (V2), a situação profissional (V4), o grupo de recrutamento (V5), a formação profissional (V7) e o tipo de frequência das interações entre avaliador e avaliado	157

Quadro 17 - Correlação entre o tempo de serviço, a situação profissional, a formação dos docentes e o peso dos fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas.....	159
Quadro 18 - Correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o seu papel na promoção de dinâmicas colaborativas	161
Quadro 19 - Correlação entre o tempo de serviço dos docentes, a situação profissional, a formação e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola	163
Quadro 20 - Correlação entre a situação profissional e os fatores associados aos docentes que dificultaram a prática supervisiva	164
Quadro 21 - Correlação entre a situação profissional, a formação profissional e a ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento	165
Quadro 22 - Correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o papel do coordenador na melhoria das práticas	169
Quadro 23 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente	170
Quadro 24 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente (continuação do Quadro 23).....	171
Quadro 25 - Correlação entre o tempo de serviço, a situação profissional e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente	172
Quadro 26 - Correlação entre a frequência da discussão das planificações elaboradas e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola.....	173
Quadro 27 - Correlação entre a frequência da monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais e informais e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola	174
Quadro 28 - Correlação entre a observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano letivo, o acompanhamento de todo o processo de ensino e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola	175
Quadro 29 - Correlação entre a situação profissional dos docentes e a opinião quanto ao impacto geral da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes	178

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986)	47
Figura 2 - Distribuição dos docentes por sexo	121
Figura 3 - Representação das idades dos docentes que participaram no estudo.....	122
Figura 4- Distribuição dos docentes de acordo com o tempo de serviço	122
Figura 5 - Situação profissional dos docentes no ano letivo 2010-2011	123
Figura 6 - Distribuição dos docentes do 2º ciclo por grupo de recrutamento.....	123
Figura 7 - Distribuição dos docentes do 3º ciclo por grupo de recrutamento.....	124
Figura 8 - Níveis de formação dos docentes.....	125
Figura 9 - Funções docentes desempenhadas pelos docentes nos três anos letivos	125
Figura 10 - Situação em que os docentes se encontraram ao longo dos anos	126
Figura 11- Situação profissional dos docentes entre 2007 e 2010	126
Figura 12 - Número de docentes que solicitaram a observação de aulas em cada um dos anos letivos	127
Figura 13 – Caracterização da atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação	128
Figura 14 - Indicação da frequência das práticas supervisivas desenvolvidas entre o avaliador e o avaliado no período de avaliação docente	129
Figura 15 - Âmbito em que ocorreram as interações entre o docente avaliador e o docente avaliado.....	130
Figura 16 - Frequência das interações realizadas entre o avaliador e o avaliado que melhor se adaptam à realidade dos docentes	130
Figura 17 - Opinião dos docentes quanto aos fatores associados aos docentes, que dificultaram a prática supervisiva.....	131
Figura 18 - Resultados da opinião dos docentes quanto à existência de supervisão pedagógica na escola	132
Figura 19 - Opinião manifestada pelos docentes quanto à ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento	134
Figura 20 - Indicação do número médio de docentes com quem manteve uma colaboração sistemática de trabalho ao longo dos anos	135

Figura 21 - Frequência média com que se realizaram reuniões do departamento, com fins colaborativos.....	135
Figura 22 - Indicação da frequência com que os assuntos foram abordados nas sessões de trabalho colaborativo	136
Figura 23 - Opinião dos docentes quanto ao peso dos fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas	137
Figura 24 - Opinião dos docentes quanto ao papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas.....	138
Figura 25 - Indicação da frequência com que os fatores apresentados potenciaram a existência de melhorias nas práticas docentes	139
Figura 26 - Indicação da frequência com que os fatores apresentados dificultaram a existência de melhorias nas práticas docentes	140
Figura 27 - Importância atribuída pelos docentes à supervisão pedagógica, na melhoria da sua ação docente	141
Figura 28 - Opinião dos docentes quanto ao papel dos coordenadores na melhoria das práticas docentes.....	142
Figura 29 - Opinião dos docentes quanto ao impacto geral da ADD no desenvolvimento profissional	143

Siglário

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AGE – Autonomia e Gestão das Escolas

C - Contratados

CP – Conselho Pedagógico

DL – Decreto-Lei

DR – Decreto-Regulamentar

EU – União Europeia

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LVE – Licenciatura Vertente Ensino

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QA – Quadro de Agrupamento

QE – Quadro de Escola

“Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento”.

Provérbio chinês

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

“O papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”.

(Estrela e Nóvoa, 1999:7)

A escola está colocada perante o desafio de se adaptar a novas realidades que exigem a sua reorganização e reestruturação pedagógica e que implicam a adoção de dispositivos supervisivos e avaliativos que consigam mobilizar a diversidade dos docentes, nas variáveis pessoais e profissionais. Ela é uma organização complexa porque trabalha com pessoas e para pessoas, em direção a objetivos nem sempre claros, numa cultura também ela difusa e em constante mutação.

A versão do Estatuto da Carreira Docente aprovado em Janeiro de 2007, introduziu mudanças ao nível da carreira docente e da avaliação dos docentes. Impôs às escolas e aos professores um modelo de ADD que integra o recurso à supervisão pedagógica, visando *“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”* (Decreto Lei nº 15/2007). São ainda enunciados como propósitos da avaliação do desempenho docente,

“Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”(*ibidem*).

Estas diretrizes surgiram no âmbito de uma contextualização internacional em que a melhoria da qualidade da educação é um objetivo a atingir. Já na década de 1960, o relatório Delors (1966:158) afirmava que:

“Para melhorar a qualidade da educação é necessário começar por melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes não poderão corresponder ao que deles se espera se não tiverem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação que se requer”.

No relatório mundial sobre a educação – *Professores e ensino num mundo melhor em mudança*, lê-se:

“Quando o século actual está a chegar ao fim, a educação aparece no centro das preocupações que o futuro do mundo inspira. São os jovens de hoje que terão de confrontar-se com os desafios do próximo século: eliminar a pobreza, instaurar um desenvolvimento e uma paz duráveis. Educar os jovens para permitir-lhes vencer esses desafios é doravante um dos objectivos prioritários de todas as sociedades (...) As condições de ensino e de aprendizagem são um factor importante, mas a qualidade e a pertinência da educação dependem, antes de mais, dos professores” (Unesco, 1998:16,63).

No contexto internacional, a política educativa continua a ser uma preocupação constante e a busca da qualidade está sempre presente nas orientações emanadas dos vários organismos que se debruçam sobre estas temáticas. Nesta linha evolutiva, na Declaração adotada na 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação (no quadro da UNESCO), reunida de 30 de setembro a 5 de outubro de 1996, em Genebra, tendo como tema “Reforço do papel dos professores num mundo em mudança”, os Ministros da Educação comprometeram-se *“a desenvolver e pôr em prática políticas integradas com vista a recrutar e manter na profissão docente indivíduos, homens e mulheres, motivados e competentes; reformar a formação inicial e em serviço, para colocá-la ao serviço dos novos desafios da educação”*.

Ao nível das políticas da educação, tem vindo a assistir-se desde a década de oitenta a *“um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino”* (Afonso, 2002:31) e em muitos casos *“a avaliação ampliou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, passando a incidir, simultaneamente, nos resultados académicos dos estudantes, na ação dos professores, na atividade das escolas e também na própria definição e implementação das políticas educativas”* (idem:32).

Em Portugal, a ADD, iniciada em 2008 (DR nº2/2008 de 10 de janeiro), foi alvo de regulamentações posteriores (DR nº 11/2008, de 23 de maio; DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro e DR nº 2/2010, de 23 de junho), estando em curso novos ajustamentos. As alterações visaram a simplificação do processo avaliativo. A ADD tem sido lida pelos atores como um processo exterior à escola, controlador e fiscalizador e no presente estudo, o objetivo é fazer a leitura do impacto da mesma junto dos docentes, na perspetiva de identificar a oportunidade que poderá ter sido facultada, ao abrir um caminho para investigarem e refletirem sobre as suas práticas e aperfeiçoarem a sua ação docente.

O tema por nós escolhido decorre da atualidade do tópico “Avaliação do Desempenho Docente” e da sua importância no percurso educativo, conjugado com um dos atores privilegiados na escola, o professor, que assume simultaneamente, o papel de avaliador e avaliado. Sendo um tema atual, entendemos que o conteúdo será relevante para a sua compreensão e esperamos obter algum conhecimento da realidade escolar no que se refere à aplicação do modelo de ADD, na versão regulamentada pelo DR nº 2/2010 de 23 de junho, analisando a forma como as escolas se organizaram, ao nível das estruturas intermédias, e desenvolveram o processo de aplicação da avaliação docente, a partir das percepções dos professores.

Interessou-nos principalmente analisar a organização dos órgãos de gestão pedagógica intermédia e o papel que as lideranças dos coordenadores tiveram no estímulo e implementação de dinâmicas supervisivas, colaborativas e de melhoria das práticas pedagógicas, pois, tal como refere Guerra (2006), todas as escolas são iguais, ou seja, compartilham linhas comuns de orientação visto pertencerem a um sistema educativo, mas ao mesmo tempo, todas são diferentes, possuem uma forma particular de interpretar as leis e normas, possuem características particulares que determinam diferenças fundamentais de uma para outra suportam e enfrentam de maneira distinta as pressões internas e externas.

Pretendemos verificar se, do ponto de vista dos sujeitos, existiram alterações no trabalho desenvolvido ao longo dos anos de lançamento e implementação da ADD, no seio dos departamentos/grupos disciplinares, na preparação e implementação dos mecanismos da avaliação docente, na esperada alteração das dinâmicas de trabalho colaborativo e supervisivo e se houve melhorias nas práticas pedagógicas dos docentes.

Nos anos letivos compreendidos entre setembro de 2007 e agosto de 2010, as mudanças legais e normativas que surgiram, fruto das reformas no Estatuto da Carreira Docente (ECD), no modelo de ADD e na Autonomia e Gestão das Escolas (AGE) implicaram alteração nas dinâmicas das estruturas pedagógicas, no que se refere à sua constituição, funcionamento e às competências dos seus representantes. Todas estas transformações estão articuladas, sendo difícil destrinçar os impactos individuais de cada uma delas, e têm exigido mudanças significativas dos docentes, na redefinição dos seus papéis e na necessidade de uma maior profissionalização que se baseia não só, nos saberes científicos, mas, principalmente, no trabalho em equipa, fundamental para o desenvolvimento de uma cultura profissional e técnico didática comum. A estrutura

pessoal e profissional dos docentes tem de se adaptar a uma realidade em constante mutação e o ofício de professor é, segundo Matias Alves, acrescido da dificuldade “...de escutar o que não se diz. O de suportar a catadupa de revisões em curso. E a pressa. E a irresponsabilidade. E as ameaças. O de congregar vontades e interesses. O de construir os denominadores comuns que deem um novo sentido à acção pedagógica” (Alves, 2000).

Numa altura em que as escolas têm sido objeto de transformações educativas sucessivas, de exigências e conflitos políticos, revela-se, pois, de toda a pertinência compreender como é que os docentes percecionam a ação dos líderes escolares perante os desafios que emergiram e de que formam atuam perante a necessidade de responderem às imposições normativas inerentes ao processo supervisivo e avaliativo. A receptividade dos docentes perante a avaliação do desempenho em curso estará relacionada com o estilo de liderança dos coordenadores, com o reconhecimento da sua competência profissional, com as relações pessoais existentes entre os docentes? Será o perfil dos coordenadores, com funções supervisivas e avaliativas, um fator condicionante da aceitação, pelos docentes, da nova realidade? Existirá uma relação entre as lideranças e a receptividade dos docentes perante a mudança? Com a disponibilidade dos docentes para colaborarem? Estas e muitas outras questões encontram eco entre os que procuram entender as reações dos docentes perante a avaliação docente em curso.

Avaliação, supervisão, colaboração, mudança e liderança são conceitos que se inter-relacionam num estudo que pretende contribuir para a reflexão acerca da problemática da ADD, embora elegendo como foco central a visão que dela nos dão os docentes. Inerente à focalização neste tema esteve a motivação intrínseca que a temática suscitou no que se refere à compreensão do processo de transição de um modelo de gestão pedagógico pré-avaliação em 2006-2007, para o que passou a vigorar nos três anos letivos seguintes. A reflexão feita após este período levou-nos a questionar se, subjacente a toda a filosofia de determinações sobre ADD existem potencialidades de melhoria da gestão pedagógica das escolas, conforme é preconizado pela legislação que a suporta e como é que estas potencialidades são percecionadas pelos docentes.

Como coordenadora de um Departamento Curricular e por inerência do cargo, representante do mesmo no Conselho Pedagógico, acompanhei e participei nas sucessivas reuniões para definição de medidas que visassem a implementação da ADD. Momentos de tensão, discussão e algum conflito interno acompanharam um processo que já deveria,

numa lógica mais profissional, fazer parte da função docente: a avaliação do seu desempenho. As dificuldades sentidas na operacionalização das diretrizes emanadas do Ministério da Educação (ME) ou do Conselho Pedagógico (CP) junto dos professores, na escola onde exercíamos as nossas funções, levaram-nos ao questionamento sobre as influências que o mesmo estava a desencadear na organização interna dos departamentos e suscitaram o interesse em conhecer a forma como estava a ser percecionado pelos docentes de outras escolas.

Através da leitura de obras de vários autores, particularmente Rui Canário, Almerindo Janela Afonso, Maria do Céu Roldão, Isabel Alarcão, António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Andy Hargreaves e Michael Fullan foi-se firmando a ideia de que a organização escolar, tal como se apresenta atualmente, está a ter dificuldade ou mesmo a não conseguir gerir estas mudanças introduzidas no mundo da educação. Os anos de práticas docentes individualistas criaram culturas que oferecem resistências e dificultam a operacionalização das dinâmicas colaborativas e supervisivas que estão implicadas no processo da avaliação dos docentes, assente em supervisão. Uma avaliação deste tipo implica a observação e análise das práticas docentes por outros, rompendo o processo até aí em prática, de conforto para os docentes, em que a avaliação do desempenho se resumia à apresentação, pelo professor em avaliação, ao órgão de gestão da escola, de “um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reportava a avaliação do desempenho, sem que existisse a prática de observação de aulas e a abertura de um espaço considerado “sagrado” – a sala de aula.

Pretendemos conhecer a perceção dos docentes perante as práticas colaborativas, supervisivas e avaliativas, o seu posicionamento perante a ação das lideranças dos órgãos de gestão intermédia e a perceção dos docentes perante a melhoria das práticas docentes decorrentes da ADD.

Temos a convicção de que são múltiplos os fatores que ditam a dificuldade em encarar a ADD como inerente à profissão docente, situando-se alguns deles a montante da escola, mas consideramos que a capacidade que os seus atores, neste caso, os coordenadores/avaliadores/supervisores, têm de liderar e gerir os processos, desempenha um papel fulcral na organização das instituições e na melhoria do serviço que prestam. Esta visão prévia carece de ser confirmada pela investigação, para o que este estudo procurará contribuir.

Sendo o problema uma questão que identifica algo que não sabemos e pretendemos explicar de forma rigorosa consideramos que o problema a seguir indicado corresponde a uma situação que se apresenta obscura e cuja compreensão conduzirá a conhecimento mais consistente, desconhecido, que poderá resultar num contributo para a satisfação da necessidade de re(organizar) a gestão pedagógica das escolas.

No presente estudo sobre as percepções dos docentes, a nossa questão situou-se em, através da análise da visão dos professores, contribuir para um melhor conhecimento e compreensão da forma como as escolas implementaram a ADD, decretada nos normativos legais, como é que os órgãos de gestão intermédia, com funções de coordenação pedagógica dos docentes, desenvolveram as práticas supervisivas e avaliativas, do ponto de vista dos docentes e da perceção que têm dessas dimensões.

O conhecimento da forma como o processo foi implementado, das condicionantes que existiram e das vantagens e desvantagens que os docentes indicarem permitirá refletir sobre a eficácia da implementação da avaliação nos moldes em que tem sido efetuada. Importa aferir quais são as capacidades de gestão e liderança educacional necessárias aos novos contextos organizacionais em que as escolas se inserem e quais são as lógicas de liderança facilitadoras de organizações eficazes. É preciso “olhar” a escola, os seus atores, as dinâmicas existentes, as melhorias ocorridas e o contributo que a avaliação dos docentes possa ter tido na organização escolar para compreender o fenómeno que é objeto deste estudo: a avaliação do desempenho dos docentes.

Se o estudo realizado permitir, pela mediação dos professores, identificar alguns dos problemas que temos, os contributos que podemos dar para melhorar os desempenhos de uma organização educativa, aferir critérios de atuação eficazes, de boas práticas ou os fatores que condicionaram a existência das mesmas, poderemos, através da investigação realizada colher elementos que contribuam para melhorar os dispositivos da ADD em termos do desenvolvimento profissional e organizacional.

Assim, enunciados os propósitos deste estudo, evidencia-se como incontornável tentar compreender em que consiste, do ponto de vista teórico, o trabalho de um professor como ator de uma organização em constante reestruturação, que tem de ter a flexibilidade necessária para redefinir as estratégias de modo a dar resposta às propostas e transformações educativas que vai enfrentando e de que é parte.

Pretendemos focar-nos nas interações entre professores, no interior das subunidades formais (departamentos/grupos disciplinares) e procuraremos demonstrar o papel condicionador (mais ou menos forte) que estas detêm no modo como as propostas de mudança educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas.

Perante o exposto, a questão geral a que pretendemos dar resposta pode, pois, ser enunciada da seguinte forma:

Qual é a perceção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, dinâmicas supervisivas e melhoria das práticas pedagógicas?

Focalizamos assim o objeto do nosso estudo na implementação da ADD nas Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal, pela sua proximidade geográfica e concentração elevada de escolas e professores, numa área geográfica de pequena dimensão.

Ao pretender compreender o desenvolvimento do processo de avaliação dos docentes, enunciamos como objetivo principal do nosso estudo, que decorre diretamente da questão enunciada:

“Compreender a perceção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, supervisivas e melhorias das práticas pedagógicas”.

Este objetivo geral terá de ser desdobrado em objetivos específicos, pelo que destacamos:

- Conhecer a perceção dos docentes sobre o papel da liderança na promoção de dinâmicas colaborativas, supervisivas e na melhoria da prática docente;
- Identificar como são percecionadas pelos docentes as características da cultura colaborativa desenvolvida no período de avaliação do desempenho docente;
- Identificar como são percecionadas pelos docentes as características das práticas supervisivas desenvolvidas no período de avaliação do desempenho docente;

- Identificar como são percebidos pelos docentes os fatores inerentes à avaliação do desempenho docente que potenciaram a existência de melhorias nas práticas pedagógicas dos docentes;
- Conhecer a percepção dos docentes quanto ao impacto da ADD no desenvolvimento profissional.

Decorrente destes objetivos, formulam-se algumas questões de investigação, que orientarão a investigação empírica:

- Qual foi a percepção dos docentes quanto ao papel da liderança na promoção de dinâmicas colaborativas, supervisivas e na melhoria da prática docente?
- Quais foram as percepções dos docentes sobre as características da cultura colaborativa desenvolvida no período de avaliação do desempenho docente?
- Quais foram as percepções dos docentes sobre as características das práticas supervisivas desenvolvidas no período de avaliação do desempenho docente?
- Quais foram as percepções dos docentes sobre os fatores inerentes à avaliação do desempenho docente que potenciaram a existência de melhorias nas práticas docentes?
- Qual foi a percepção dos docentes quanto ao impacto da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional?

Tendo em conta que o campo de análise deste projeto é a ADD e o seu papel na mudança das dinâmicas colaborativas e supervisivas, tal como foi visto pelos docentes, formularam-se hipóteses gerais de trabalho, que sugerem a influência de variáveis pessoais (estilos de liderança e o nível de formação de cada professor) e do contexto escolar (percepção face à avaliação e às dinâmicas colaborativas e supervisivas), nas atitudes face à gestão pedagógica das escolas.

A partir das questões enunciadas podemos formular algumas hipóteses de investigação:

- A liderança dos coordenadores foi percebida como tendo condicionado a aplicação da ADD;
- A ação dos coordenadores de departamento junto dos docentes, foi percebida como tendo determinado o modo como o trabalho colaborativo se consubstancia;
- A liderança dos coordenadores foi percebida como tendo condicionado a implementação de mecanismos de supervisão pedagógica;

- A ação dos líderes foi percebida como tendo desempenhado um papel potenciador na melhoria das práticas docentes;
- A avaliação de desempenho docente foi percebida como tendo intensificado as práticas colaborativas entre os docentes;
- As práticas colaborativas foram percebidas como tendo sido facilitadas pela cultura de escola;
- As práticas colaborativas foram percebidas como tendo sido dificultadas devido a fatores pessoais e de contexto;
- A aplicação da ADD foi percebida como tendo aumentado as dinâmicas colaborativas entre os professores;
- A supervisão pedagógica foi percebida como tendo sido intensificada entre os docentes no período de ADD;
- A supervisão pedagógica foi percebida como tendo sido condicionada por fatores pessoais e do contexto escolar;
- As melhorias nas práticas foram percebidas como tendo sido dificultadas por fatores pessoais e do contexto escolar;
- A aplicação da ADD foi percebida como tendo potenciado a melhoria da prática pedagógica;
- A supervisão pedagógica foi percebida como tendo promovido melhorias nas práticas docentes;
- A ADD foi percebida como tendo promovido o desenvolvimento profissional dos docentes.

A apresentação do nosso estudo, para além da introdução e da síntese conclusiva, está organizada em três partes: Enquadramento teórico, Investigação empírica e Análise e interpretação dos resultados. Seguidamente, apresentamos uma breve síntese do conteúdo de cada parte.

Na parte I, é explicitado o quadro teórico de análise da problemática. Para tal, dividiu-se o Capítulo 2 em quatro subcapítulos:

-Na Natureza Organizacional da Escola, começamos por explorar e desenvolver o trabalho de autores que aprofundam os conceitos teóricos que julgamos mais pertinentes tendo em conta o estudo a realizar: o conceito de organização escolar, de cultura e de clima de escola, de mudança e inovação. Na abordagem que é feita sobre a natureza da

organização da escola, consideramos importante o quadro teórico relativo à compreensão do papel da liderança na organização escolar; as formas como a mudança e a inovação são promovidas no seio das organizações e o papel dos professores como agentes potenciadores dessa mesma mudança. Ainda nesta parte, abordamos a mudança e o papel do professor face à mudança assim como exploramos perspectivas de análise de alguns dos dilemas que dificultam o sucesso da mudança com implicações no desenvolvimento profissional dos professores.

- Na Avaliação do Desempenho dos Docentes, enquadrámos teoricamente o conceito de ADD, o percurso da avaliação dos docentes em Portugal e os objetivos que pretende atingir: “o desenvolvimento profissional dos docentes”. Explicitamos as funções e as finalidades da ADD no plano jurídico-normativo no período em estudo e relacionamo-la com perspectivas teóricas de desenvolvimento profissional.

- Segue-se a abordagem dos fundamentos teóricos dos conceitos de “Supervisão Pedagógica e Relação Supervisiva”. Nas perspectivas que analisámos, a supervisão configura-se como instrumento de formação e orientação da prática, cabendo ao supervisor a tarefa de promover o crescimento pessoal e profissional dos docentes, através da orientação e avaliação/monitorização da prática.

- Terminamos com as Culturas Colaborativas, onde se relaciona a existência de culturas colaborativas com o desenvolvimento de dinâmicas supervisivas, de acordo com a investigação e teoria disponíveis. A tendência teórica que se destaca realça os momentos de partilha e reflexão sobre os problemas da prática que tornam possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação no modo de pensar e de agir. Existem constrangimentos/dificuldades bem como os aspetos facilitadores ao desenvolvimento de culturas de colaboração.

A parte II faz a apresentação da investigação empírica realizada.

No Capítulo 3, enunciamos as Opções Metodológicas, começamos por apresentar o problema objeto do nosso estudo e em seguida apresentamos a metodologia adotada na nossa investigação, na forma de estudo quantitativo. Justificamos as opções metodológicas, a estratégia de investigação, as técnicas de recolha de dados, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas e instrumentos de análise e interpretação de dados.

Ainda neste ponto, focamos algumas limitações verificadas no decorrer do estudo. Passamos depois à clarificação do plano de investigação, enunciando os objetivos e as

questões de investigação, e explicitando os procedimentos de recolha e análise da informação.

Na parte III, ao mesmo tempo que apresentamos os dados resultantes do trabalho empírico e da aplicação do dispositivo metodológico traçado, procede-se a uma análise, interpretação e discussão desses resultados.

No capítulo 4, Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados, faz-se uma análise descritiva dos resultados do questionário aplicado aos docentes, seguida do confronto com os objetivos do estudo e as hipóteses formuladas face às questões de investigação colocadas.

Começamos pela apresentação e discussão do modo como os coordenadores dos departamentos curriculares intervieram no processo de conceção e implementação da ADD, bem como das percepções dos professores sobre a intervenção dos coordenadores no processo. Seguidamente passamos à análise da relação supervisiva estabelecida entre os coordenadores dos departamentos e os professores, referindo as percepções que os docentes manifestaram quanto ao papel desempenhado pelos supervisores, as vantagens e desvantagens da sua existência no processo e a eficácia da sua ação no processo de ADD.

Numa terceira fase abordamos o trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores nos departamentos, onde são consideradas as representações que os docentes têm relativamente às formas de interação no quadro da ADD e, por último, analisamos as percepções dos docentes quanto ao papel da ADD na melhoria das práticas docentes.

Finalmente, no capítulo 5, Síntese Conclusiva, apresentamos de forma sintética, os principais resultados da nossa investigação e esquematizamos as conclusões em diversos pontos tendo por referência os objetivos específicos e as questões de investigação traçadas inicialmente.

PARTE I

CAPÍTULO 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A NATUREZA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

2.1.1 A escola como organização

A escola é uma organização complexa porque trabalha com pessoas e para pessoas, em direção a objetivos nem sempre claros, numa cultura também ela difusa e em constante mutação onde os processos de mudança e de inovação educacional passam pela *“compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”* (Nóvoa, 1995:16).

A palavra organização tem origem no latim *organu*, i, que significa órgão. Este conceito apresenta vários significados, entre eles, dispor para funcionar, instituir e criar, que nos levam a dois sentidos diferentes: por um lado designa conjuntos práticos de atividades constituídas com determinado propósito, como sejam as escolas, isto é, unidades sociais que prosseguem objetivos, tais como a formação do ser humano; por outro lado, o mesmo termo designa também o ato de organizar estas atividades diversas, a disposição dos meios para atingir os fins coletivos, a integração dos diversos membros numa unidade coerente, como é o caso da escola cujo fim é educar. Podemos definir organização como *“um grupo amplo de pessoas, estruturado em linhas e constituído para se alcançarem objetivos específicos”* (Giddens, 2004:348) ou como uma *“unidade social (ou agrupamento humano) intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objetivos específicos”* (Etzioni, cit. em Costa, 2003:10).

Nas ciências sociais desenvolve-se a teoria das organizações, campo do conhecimento humano que estuda as organizações em geral, concebendo o conceito de organização tanto como unidade social, intencionalmente planeada, e a coordenação de atividades de um certo número de indivíduos, como ainda explica condutas coletivas orientadas em direção a objetivos e definidos a partir de certas necessidades: a organização emerge como um meio ou sistema de meios.

A escola passa a ser concebida como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específica. É uma instituição dotada

de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença. Estruturalmente, a escola é uma organização constituída por um conjunto de pessoas, em ação, que prosseguem objetivos específicos e o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (Nóvoa, 1995).

A evolução das ideias sobre educação, deslocou a atenção privilegiada às metodologias de ensino (até aos anos 50), atravessando a valorização das vivências escolares em detrimento dos saberes escolares (anos 50 e 60), a centralização da pedagogia institucional no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social (anos 60 e 70) e o enfoque pedagógico centrado na turma-sala de aula (anos 70/80), para a construção de uma pedagogia centrada na escola -organização, nos anos 80/90. Durante este período, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir do esforço de compreensão e valorização da escola como organização, procurando ultrapassar as tendências anteriores que restringiam a análise da escola, ou à luz do que se passava na sala de aula (análise micro), ou à luz de perspetivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo (análise macro). Privilegia-se, assim, um nível meso de compreensão e de intervenção, concebendo as instituições escolares como uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde acontecem importantes decisões educativas, curriculares e administrativas. Neste sentido Nóvoa afirma,

“A escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica. (...) A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do nosso macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença” (1995:20).

2.1.2 A cultura de escola

No seio das organizações produzem-se interações entre grupos com interesses distintos ou iguais que agem de acordo com a cultura da escola onde se encontram inseridos e o clima que aí existe. Urge assim esclarecer os conceitos de cultura e clima

escolar de modo a compreender a sua relação com a ADD. A evolução histórica destes dois conceitos tem balizas temporais diferentes. O primeiro tem uma longa história no âmbito da Psicologia e da aplicação desta ciência ao mundo do trabalho, situando historicamente o seu desenvolvimento com a teoria das Relações Humanas; o segundo surgiu a partir dos finais da década de setenta com os estudos sobre a emergência e desenvolvimento da noção de cultura na vida das organizações.

O objetivo dos estudos de Pettigrew (1979;1990) foi o de procurar trazer e integrar na literatura de organização e gestão um conceito já familiar na Antropologia, que foi o berço do seu desenvolvimento. O conceito de cultura surge-nos em oposição ao conceito de natura, isto é, a cultura é fruto da ação intencional de homens e mulheres. Compreende as técnicas, a ciência, o direito, a moral, os costumes, e tudo o que o ser humano implantou sobre a natureza.

Existem muitas definições para o termo cultura. Para Santos Guerra,

“Quando falamos de cultura, referimo-nos a determinados padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grande número de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem” (2002:193).

Barroso diz que, embora não existe uma definição consensual de “cultura de escola” e que ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que:

“Corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (2005:56).

Entre as várias abordagens teóricas relacionadas com este conceito, destaca-se a relação que se estabelece com o conceito de civilização. O desenvolvimento e aprofundamento da noção de cultura e a existência explícita ou implícita de valores e objetivos em tudo o que homens e mulheres realizam despertaram o interesse de diversos investigadores, levando à aproximação dos conceitos de cultura e organização e ao estudo das implicações da cultura para o desenvolvimento organizacional em geral.

A cultura é o domínio do simbólico (re)construído permanentemente pelos indivíduos que se relacionam ao nível do grupo, da organização ou da sociedade em geral. Quando o conceito de cultura transita para as organizações, assume a designação de cultura

organizacional. De acordo com Sarmento (1994:71), “*a cultura organizacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização*”.

O conceito de cultura organizacional foi transposto para a área da educação na década de 70 e nas últimas décadas este conceito assumiu um papel relevante para a análise e compreensão do funcionamento das organizações sendo vários os investigadores que se têm debruçado sobre o estudo da cultura organizacional das escolas. Para Burnet (1988) as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. A investigação tem mostrado que as organizações são estruturas humanas e sociais com vida própria, associadas a uma cultura (Hargreaves, 1998, Costa, 2003).

Todas as organizações possuem cultura e esta pode ser definida como a resposta aprendida pelo grupo na solução dos problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1985). Podem também existir múltiplas culturas nas organizações, ou seja, estas podem ser multiculturais. De acordo com este autor, os vários elementos que constituem a cultura – normas, valores, rituais e o clima – são manifestações culturais de uma determinada unidade social e a própria cultura é uma forma de interpretar as percepções, pensamentos e sentimentos do grupo em relação aos problemas vividos em conjunto.

A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização. Os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional: as normas (nível macro), as estruturas (o plano das normas) e os atores (o plano de ação) (Barroso, 2005:57).

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser equacionados na sua interioridade (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização, que constituem a cultura interna) e nas inter-relações com a comunidade envolvente (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade – cultura externa). As escolas passam a estabelecer uma maior relação entre a componente pedagógica da sala de aula e a

perspetiva organizacional do estabelecimento de ensino. Esta nova conceção da escola valoriza-a como organização, com finalidades, valores, normas e comportamentos específicos, sendo estes elementos valorizados enquanto dimensões políticas e ideológicas do ensino e das aprendizagens que se realizam dentro da escola.

A utilização que se faz de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar”. Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria flexibilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (Barroso, 2005:56). Se queremos falar da “cultura escolar”, não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas”, para detetar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores (idem).

As organizações diferem entre si e a sua cultura é caracterizada por uma especificidade e identidade próprias. A cultura escolar traduz-se, assim, num sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola. Sarmiento considera que não existe uma única cultura organizacional “*mas culturas e subculturas diferenciadas, contraditórias, e, por vezes, conflituantes*” (1994:142).

De acordo com Hargreaves (1998:185), “*as culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de liderar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos*”. Este autor identifica duas dimensões importantes nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. A primeira consiste “*nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta*” (1998:186). Este é um conceito essencialmente normativo de partilha, é uma forma coletiva de agir dentro e fora da sala de aula. Por outro lado, temos a forma, que “*consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas*” (Idem). Esta dimensão pode ser observada no modo como se articulam as relações entre os professores e os seus colegas. É através da forma que os conteúdos se atualizam, por isso qualquer modificação que ocorra na forma vai produzir alteração ao nível do conteúdo.

A cultura do ensino é associada ao individualismo e ao isolamento. No entanto, não é só esta forma que influencia o comportamento e o desempenho dos docentes e, por isso, não invalida a existência de outras formas ou tipos de cultura, já que os docentes são um grupo heterogéneo. Segundo a terminologia proposta por Hargreaves (1998), baseada em investigação realizada, as formas de culturas docentes que melhor caracterizam o que se passa nas nossas escolas são: individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial.

O individualismo é considerado como a forma cultural dominante entre os docentes. O trabalho dos professores continua a ser desenvolvido nas nossas escolas de uma forma individualista e isolada, o que constitui, segundo Jesus (2000), um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional e é uma das características mais salientes nos professores afetados pelo mal-estar. A existência desta forma cultural deve-se a cinco fatores identificados e designados por Hargreaves (1998:188-194) como:

- . Individualismo enquanto défice psicológico - é uma reação defensiva resultante da timidez, da ansiedade e da incerteza do trabalho levado a cabo, criando um ambiente de privacidade em relação a interferências exteriores.

- . Individualismo enquanto condição de local de trabalho - realça o contexto de um ambiente de trabalho fortemente constrangedor para o professor.

- . Individualismo constrangido - ocorre devido a constrangimentos administrativos que levam os professores a trabalharem sozinhos, com destaque para a estrutura arquitetónica da escola, a falta de espaços para trabalho em conjunto, a ausência de tempo disponível para que os docentes reúnam.

- . Individualismo estratégico - é fruto das opções tomadas pelos professores em desenvolver padrões de trabalho individualistas perante as pressões do seu ambiente de trabalho, designadamente as pressões externas.

- . Individualismo eletivo – opta-se pelo trabalho a sós por uma questão de princípio. O individualismo corresponde a uma forma preferida de se agir profissionalmente, embora até existam possibilidades de trabalhar em colaboração com outros colegas.

A segunda forma de cultura docente, a balcanização, é uma forma de colaboração em que os professores não trabalham isolados, nem com os outros colegas (como um todo), mas formam subgrupos mais pequenos no interior da organização escolar. Aqui privilegia-se a relação do professor com aquele (s) com quem trabalha mais de perto, com quem

passa mais tempo e se sente mais próximo. O professor projeta nesse grupo a sua identidade e é em relação a eles que deve manter-se leal. A balcanização é caracterizada por fronteiras duráveis, que perpetuam os conflitos e as divisões existentes nas escolas, desde as mais tradicionais às mais inovadoras.

As formas de cultura de colaboração e colegialidade artificial são consideradas promotoras do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir do seu interior, mas também como um modo de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente, designadamente a implementação de reformas curriculares. Estas formas de cultura caracterizam-se pela cooperação e interdependência entre os professores, existindo uma partilha de problemas.

A colegialidade e a colaboração entre os professores são absolutamente necessárias para assegurar que os docentes beneficiam com as suas experiências e continuam a crescer profissionalmente, ao longo das suas carreiras.

Tendo em conta a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na definição de cultura escolar, Barroso (2005) refere a existência de três dimensões e identifica as práticas que as materializam (Quadro 1):

Quadro 1- Dimensões da cultura escolar

Perspetiva funcionalista	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura escolar é a cultura que é veiculada através da escola. • A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente (...).
Perspetiva estruturalista	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura escolar é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc..
Perspetiva interacionista	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura escolar é a cultura organizacional da escola. (...) O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Uma mudança no processo educativo requer, também, uma mudança na cultura docente, uma discussão mais profunda a respeito da forma que ela tem vindo a assumir ao

longo dos tempos, e, acima de tudo, um sentimento e uma predisposição para efetivá-la. Neste contexto, Barroso (2005) defende que a mudança em educação tem de ser, sobretudo, uma mudança cultural o que significa, neste caso, ter em conta:

. A impossibilidade de introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem pôr em causa o “núcleo duro” da sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”, enquanto modalidade de pedagogia coletiva cujo objetivo é “ensinar a muitos como se fossem um só;

. As influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico”, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores.

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite, sob pena de ver o esforço despendido nos processos de mudança e de inovação não terem o sucesso pretendido. Apoiamo-nos na perspetiva de Barroso para justificar o pouco sucesso das últimas políticas educativas no que se refere à avaliação docente, que segundo ele se devem ao fato de se apoiarem no passado em vez de partirem das formas culturais que existem no presente.

“É esta “vida própria” é este “apoiar-se sobre o passado” que explica, igualmente, que as tentativas de mudança normativa da instituição escolar, determinadas pelo poder político através de reformas, tenham tido tão poucos sucesso” (Barroso, 2005:45).

2.1.3 O Clima de escola

O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola. Neste contexto, a implementação e a eficácia da ADD também são afetadas pelo clima organizacional da escola.

O conceito “clima” tem origem no termo grego *Klíma*, que significa a inclinação da Terra para o pólo a partir do Equador. Em sentido próprio, designa um conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizam o estágio médio da atmosfera de uma determinada região. Em sentido figurado clima designa também, a atmosfera moral e o

ambiente psicológico e social vivido entre as pessoas. É neste sentido que a metáfora meteorológica é usada para descrever o conjunto de relações humanas e a atmosfera que caracteriza uma determinada organização.

O clima de uma organização surge, como um conceito abrangente, determinado pelas características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas daqueles que a constituem, assim como, pela forma como essas mesmas pessoas apreendem a realidade organizacional. Pode ser considerado como a combinação de todos os elementos do sistema psicológico, social e cultural da organização.

Este conceito começou por ser abordado no âmbito da sociologia do trabalho (Gellerman, 1964) e segundo Brunet (1992:126) é possível identificar três definições distintas: (a) a medida múltipla dos atributos organizacionais, em que o clima é considerado em função da natureza objetiva dos atributos que compõem uma organização; (b) a medida percetiva dos atributos individuais, que considera o clima em função das necessidades de cada indivíduo e (c) a medida percetiva dos atributos organizacionais, que considera o clima como uma série de atributos que são percetíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade. O clima da organização escolar é o resultado de um conjunto de características permanentes que a levam a ter uma personalidade própria (variáveis físicas e humanas que são percecionadas pelos seus membros e os levam a agir de acordo com as solicitações do meio). As variáveis determinantes serão a estrutura (características físicas da organização), o processo organizacional (forma como são geridos os recursos humanos) e as variáveis comportamentais (funcionamentos individuais e de grupo) (*Idem*).

Likert, citado por Brunet, qualifica o clima organizacional que pode ser observado numa escola, como aberto e fechado.

“Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados. Pelo contrário, um clima aberto descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.”
(1992:130).

O clima da organização, o ambiente de trabalho do docente tem um papel fundamental no êxito das ações dos docentes de uma escola, no seu desenvolvimento pessoal e na sua aprendizagem. De acordo com Brunet (1992) o aperfeiçoamento ou a

formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e os apoios necessários. O docente sentir-se-á mais ou menos motivado de acordo com a percepção que tem do seu ambiente de trabalho, existindo assim um “efeito directo do clima organizacional sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização” (Idem, 1992:133).

O clima de escola encontra-se no centro da vida das organizações, espelhando a sua complexidade. O clima é dinâmico, refletindo o conjunto das pessoas que vivem e trabalham num mesmo espaço, as suas personalidades, interações e os seus processos de influência, atribuindo a cada escola um carácter único.

As características do clima escolar são evidentes na seguinte definição:

“O clima escolar é o conjunto de normas, valores e atitudes que se reflecte nas condições, acontecimentos e actividades de um ambiente específico, que servem de elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional” (Kelley,1980; cit.em Nóvoa,1990:75).

O clima escolar é o conjunto das interações que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa. Ele é o resultado das percepções provocadas pelas interações desenvolvidas entre os atores educativos e reflete o conjunto de atitudes, normas, crenças e valores do sistema social que caracterizam também a cultura escolar.

As definições de clima de escola evidenciam, para além da componente das percepções do ambiente de trabalho, a presença de outros elementos integrantes: valores próprios de um conjunto particular de características do meio; atitudes, crenças, normas do sistema social da escola; um produto cultural e parte das aprendizagens que os alunos adquirem correspondente ao currículo oculto da escola. Qualquer grupo de pessoas organizado de modo mais formal ou informal em torno de uma causa, tem subjacente a essa organização e a essa causa, orientadores e valores que enquadram e justificam as decisões tomadas e as regras estabelecidas.

O clima de uma escola é multidimensional e todos os seus componentes estão interligados. Existe, de acordo com Elias (2008), uma dinâmica interativa entre os atores escolares e as relações sociais estabelecidas ao nível da tomada de decisões, das formas de comunicação estabelecidas, das normas e funções utilizadas e com os papéis assumidos.

Podem coexistir múltiplos climas numa mesma escola ou em qualquer outra organização, que podem ser especificados identificando-se os grupos de pessoas que partilham as mesmas percepções.

O clima e a cultura sempre estiveram presentes onde quer que um grupo de pessoas estivesse reunido em torno de ideias comuns. Famílias, organizações e nações possuem e sempre possuíram culturas e climas internos. Durante muito tempo, a cultura e o clima não foram concebidos, de forma consciente, como instrumentos para melhorar o funcionamento das instituições. Os estudos mais recentes vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articulados com a cultura existente e com um clima favorável. Será assim, bastante difícil pensar, definir e implementar a mudança numa instituição estagnada, onde as pessoas valorizam a continuidade, a estabilidade e o conformismo em detrimento do novo, do diferente e do risco.

Para compreender as causas do comportamento dos indivíduos em situação de trabalho, tem de se considerar os aspetos pessoais dos mesmos e o seu ambiente de trabalho. A percepção que os docentes têm da sua atmosfera de trabalho condiciona, a sua ação. De acordo com Brunet,

“ São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento” (1992:125).

Sintetizando, o clima de escola remete, como vimos, para as percepções dos indivíduos relativamente ao ambiente de trabalho, enquanto a cultura diz respeito às representações sociais que aqueles apresentam da escola. Neste sentido, clima e cultura parecem-nos conceitos muito próximos, pois as percepções e as práticas dos atores escolares, ou de qualquer outra organização, não podem ser consideradas isolados do seu conteúdo ideológico e valorativo. Pérez salienta que

“O desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela ruptura com determinadas crenças e valores, propiciando a reflexão e a crítica sobre a profissão educativa e a função docente no ensino, ganhando em democracia, controle e autonomia” (2001: 63).

A participação e o envolvimento do professor são fundamentais para que as inovações se efetivem. As propostas decididas de modo centralizado nas instâncias

gestoras, simplesmente transmitidas ao corpo docente, obtêm pouco sucesso na sua implementação; assim, o caráter impositivo, aliado ao desconhecimento das propostas, inviabiliza o alcance de metas de mudança.

Cada escola tem a sua própria personalidade, que a caracteriza, distingue e formaliza o comportamento dos seus elementos. Só a existência de um clima organizacional de reflexão, concertação, cooperação permitirá a operacionalização do desenvolvimento do processo de ADD, que exige uma elevada interação social e requer a existência de consenso alargado entre os participantes.

Concluimos com o pensamento de Santos Guerra, citado por Elias, *“Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuozos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens”* (2008:123).

2.1.4 Liderança nas organizações escolares

Uma variável organizacional, diretamente relacionada com a existência de um clima de escola mais ou menos favorável, propiciador da aplicação de uma ADD que concretize os objetivos previstos, é o estilo de liderança (também designado por estilo de gestão ou de direção). Quando pensamos numa organização e no grupo de pessoas que a constituem, surge imediatamente a ideia de *liderança*. A maior parte das vezes, a liderança associa-se ao grau de produtividade do grupo, assim como, a um ambiente de trabalho mais acolhedor e motivante, ou mais tenso e hostil.

No plano político português, as mudanças em curso no quadro normativo da organização e gestão das escolas, têm levado os professores a reorganizar as relações que estabelecem com as organizações governamentais, com os atores que fazem parte da comunidade educativa e com os seus pares. O gestor escolar assume novas atribuições e responsabilidades não só na organização e gestão do currículo nacional e de outras atividades educativas periféricas mas também no que toca aos recursos financeiros e humanos, incluindo a contratação e avaliação do desempenho dos docentes.

Clarificando os conceitos: o conceito de Líder

“Os líderes são mercados de esperança”

(Kets de Vries, em Jesuíno, J.C., 1999)

Uma análise etimológica da palavra líder (Jesuíno, 1999:7) revela que provém do inglês “leader” (aquele que conduz), e significa guia, condutor, chefe. Ao longo da história da humanidade, a função do líder teve diversas interpretações e significados. Começou por ser um papel atribuído ao mais velho, mais experiente e como tal, o mais sábio, passou a ser exercido por aquele que tivesse mais poder, dinheiro, e por isso, mais prestígio, sem que isso significasse mais conhecimento e capacidade para gerir e liderar.

Na opinião de Chiavenato (1993), o líder é a pessoa que sabe conjugar, de um modo integrado, as suas características, as características dos seguidores e as variáveis da situação. Numa relação funcional, o líder é uma pessoa percebida por um grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades. O estilo de conduta do líder constitui-se como referencial da ação coletiva.

O conceito de liderança

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, a palavra “liderança” quer dizer “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”. Em português, o conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando, de longa tradição na literatura castrense e que chega, aliás, aos nossos dias. O comando é aí encarado como arte e não como ciência e o seu ensino processa-se muito mais a partir do estímulo do exemplo, do contacto com as vidas célebres, do que a partir da observação sistemática e da experimentação que constituem o cerne de metodologias de formação com suporte mais científico.

Na opinião de Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma definição. Como referencia Revez (2004:104-105) existem múltiplas interpretações do termo liderança. A sua natureza tem sido expressa de formas distintas, apresentando várias possibilidades.

Tannenbaum (1970), “ *A liderança é um conceito independente e relacional entre líderes e liderados, pois consiste na influência interpessoal exercida numa determinada situação e gerida mediante um processo de comunicação humana*”.

João Barroso (1987), “*A capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização*”.

Ewin Locke (1994), “ *O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum*”.

Jesuíno (1999), “*A intenção explícita de promover a eficácia da acção coletiva, constituindo esta a condição da sua legitimação e tendo em consideração a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores*”.

O conceito de liderança tem sido abordado como fenómeno social em geral e comportamental, em particular. Este tema tem vindo a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações, com destaque para as questões da sua gestão. As diferentes ramificações do conceito valorizam diferentes dimensões do fenómeno de liderança. Um polarizam o lado individual da acção do líder; a outra situa a sua proeminência ao nível do propósito coletivo dos grupos.

Teorias de liderança

A investigação sobre a liderança está marcada por três fases distintas.

A primeira fase diz respeito aos estudos sobre a qualidade do líder, ou teoria dos traços de personalidade, e reuniu o conjunto de teorias mais antigas sobre a liderança. Estas foram influenciadas pela chamada teoria do “grande homem”, que se baseia nas realizações pessoais de alguns homens, que dominaram a história da humanidade, para explicar o progresso do mundo. Estas teorias defendem que o líder é a pessoa que possui alguns traços específicos de personalidade que a distinguem das demais pessoas e através dos quais o líder pode influenciar o comportamento das pessoas.

Como o próprio nome indica, procurava-se identificar quais os traços da personalidade ou qualidades humanas que distinguiam o líder dos demais indivíduos. O propósito destas investigações era produzir uma lista de características pessoais comuns a diferentes líderes conhecidos na época. No entanto, cedo tornou-se evidente que, a

complexidade do fenómeno de liderança não podia ser explicado, apenas, pelas qualidades pessoais do líder.

Surgiram então na segunda fase, entre os anos 40 e 60, as teorias dos estilos de liderança, caracterizadas pelos estudos sobre os estilos de comportamento do líder em relação aos seus seguidores. Enquanto a abordagem anterior se refere àquilo que o líder é, esta segunda abordagem refere-se àquilo que o líder faz (Chiavenato, 1993). As investigações, neste caso, centraram-se nas características do comportamento do líder e no grau de receptividade de tais comportamentos nos seus seguidores.

De entre as teorias que explicam a liderança, através dos estilos de comportamento, destaca-se a que pertence ao psicossociólogo Kurt Lewin que utiliza três estilos de liderança: autocrática (autoritária), democrática e a liberal ou “laissez-faire”, as quais correspondem respetivamente, a diferentes climas sociais. Segundo Penteadó (1986), o líder no seu dia-a-dia, utiliza ou pode utilizar os três estilos de liderança, de acordo com os seus subordinados e com as circunstâncias de momento. Assim, quando manda cumprir uma ordem, está a ser um líder autocrático; quando consulta os seus subordinados para tomar decisões, utiliza e aplica o estilo de liderança democrática; e quando sugere algo, está a ser liberal. Os estudos feitos a partir da aplicação destes estilos de liderança demonstraram que os grupos sob liderança democrática são tão produtivos como os outros, mas mais criativos, acabando, no fundo, por serem mais eficientes.

O problema da liderança está em saber quando se emprega, qual o estilo, com quem, em que circunstâncias e quais as atividades a serem desenvolvidas. Os investigadores concluíram que a dinâmica organizacional é demasiado complexa para ser gerida e controlada por qualquer protótipo ideal de qualidades ou de comportamentos do líder. Não há modelo receituário único possível de ser aplicado eficazmente em todas as situações de liderança, dado que essas mesmas situações, porque constituídas pela natureza complexa de homens e mulheres, não são possíveis de prescrição ou programação definitiva.

A terceira, e última fase, as teorias situacionais de liderança, incluem um novo aspeto mais global: a situação específica que envolve a função de líder. Estas teorias tentam explicar a liderança, recorrendo a um sistema que inclui não só o que as teorias acima descritas protagonizam, mas também as variáveis situacionais. Defendem que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de

liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados.

Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua atuação, visto que tem mais hipóteses de alterar o rumo dos acontecimentos. Pode alterar a situação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança a adaptá-lo à situação concreta (Chiavenato, 1993).

A liderança organizacional nas escolas

A missão pedagógica e educativa da escola torna-a singular. Esta organização apresenta-se como debilmente articulada, sujeita a processos de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder, dispondo de práticas ritualizadas e de cerimónias de fachada ou mesmo de contextos marcados pela anarquia e pela desordem (Costa *et al.*, 2000).

O processo de liderança resulta, em grande medida, do nível de aceitação das pessoas influenciadas pelo líder e são várias as características que desempenham um papel fundamental:

- . A troca social que se estabelece entre o líder e os subordinados (o líder fornece ideias, apoios e instruções e os subordinados retribuem-lhe com contribuições precisas para a eficácia da organização);

- . A atribuição fornecida aos subordinados e verificação dos seus desempenhos pelos líderes, com o objetivo de enviar *feedbacks*;

- . A relação dos subordinados com o líder e a autorresponsabilização - a liderança será tanto mais eficaz, quanto a qualidade da comunicação que se estabelece nos dois sentidos;

- . As características pessoais do líder – a liderança eficaz requer prioritariamente determinadas competências e capacidades, objetivadas em comportamentos, não sendo as características estritamente pessoais fatores de facilitação para o desempenho eficaz da função. Alguns traços de personalidade são moderados pela situação e outros são considerados como traços universais de liderança (características pessoais presentes em todas as situações de liderança).

É essencial que o estilo de liderança seja adaptado à situação organizacional, e que os líderes sejam capazes de avaliá-la, se for caso disso. É igualmente essencial que as expectativas do líder e as dos seus subordinados sejam sincronizadas. Os líderes eficazes caracterizam-se pela sua capacidade de reconhecer a complexidade da motivação e de

captar a dinâmica dos grupos e os contextos organizacionais. Os melhores líderes colocam a tônica no apoio e na facilitação da interação, assim como nas intenções a alcançar e na facilitação da tarefa, uma vez que, segundo as situações, sabem ser autocráticos e democráticos.

As organizações são unidades sociais que perseguem objetivos diversos cuja concretização necessita da coordenação de determinados meios, e da integração dos diferentes membros numa unidade coerente. O conceito de organização pressupõe, assim, a função de organizar, de coordenar, de gerir, requer a existência de liderança. Greenfiel (1984), citado por Sergiovanni (2004:25) sustenta que a tarefa da liderança consiste em criar uma ordem moral capaz de interligar o líder e os outros.

A escola tem uma especificidade organizacional que a distingue de outras organizações. Ao longo dos anos, os teóricos têm vindo a fazer um paralelismo entre a organização escolar e a organização empresarial. Segundo Costa *et al.* (2000), entre os anos 40 e os anos 80, a liderança foi vista segundo uma perspetiva mecanicista. O conceito de líder nato, em que o líder já nasce com essas características foi corrente nos anos 40. Nos anos 50, desenvolveu-se a formação e treino dos líderes, em resultado das investigações feitas na identificação do comportamento -padrão do líder, ou seja, no seu estilo de liderança. Entre os anos 60 e 80, os estudos concluíram que a liderança depende dos contextos e das situações, mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.

A liderança é uma componente fundamental da micropolítica da organização escolar. Tanto os presidentes das direções executivas, como os docentes podem ser líderes, ao incentivarem um conjunto de atividades que envolvam todos os atores escolares, na prossecução da excelência educativa. Os seus efeitos afetam as representações dos atores escolares. Liderar obriga a tomar decisões sobre situações complexas, as quais se, por um lado, exigem respostas técnicas, por outro, requerem em simultâneo respostas com incidência ética e moral. A liderança é um processo de influência interpessoal que envolve o estilo próprio do líder, as suas qualidades e comportamentos, os vários fatores que compõem uma determinada situação e a capacidade do líder para compreender estes fatores e geri-los adequadamente.

A liderança deve ser não só um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas também objeto dessa mesma ação, ou seja, deve ser uma liderança educativa e pedagógica. Costa *et al.*(2000) refere que esta liderança deve ser

vista segundo um quadro teórico-conceptual cuja dimensão englobe as diversas práticas existentes:

. Liderança dispersa, ou desconcentrada - tem que fazer parte das práticas dos vários setores da organização escolar;

. Relatividade da liderança – a sua concretização varia de acordo com os contextos organizacionais em que ocorre;

. Liderança e democracia – a liderança tem o papel de assegurar o cumprimento dos valores democráticos e de os revitalizar, de modo a estabelecer uma capacidade de decisão coletiva;

. Liderança e colegialidade docente – a liderança desenvolve-se inter pares, coloca os líderes perante desafios, no sentido de uma liderança colaborativa, colegial, solidária, respeitadora das opiniões individuais e grupais;

. Liderança enquanto saber especializado – para além da importância que a formação e a competência pedagógica têm no desempenho dos líderes escolares, também devem ter competências ao nível da ação de transformação e de ação moral, social e emocional.

O papel dos líderes escolares

A escola é uma organização complexa onde se geram teias de interações sociais onde os líderes escolares desempenham o papel de criadores de consensos sobre valores e princípios necessários à resolução dos problemas que emergem na escola. Como referem Fullan e Hargreaves (2001), a progressiva afirmação da escola em termos de autonomia, participação e abertura ao meio implicam alterações importantes nas práticas e nos papéis dos gestores escolares e apontam para a relevância crescente da figura do líder na gestão da escola. O líder escolar, desempenha, na sua atividade, dois tipos de papéis: o papel de gestor e o papel de líder. Enquanto gestor a sua função principal é solucionar problemas. Enquanto líder, a sua ação centra-se na definição de objetivos, tendo em conta novas abordagens e novas opções.

O responsável pelo estabelecimento de ensino deve liderar, promovendo uma cultura de escola, baseada, segundo Sergiovanni (2004), em valores e convicções, de forma a produzir um “cimento” cultural que ligue as coisas, de modo a que todas as partes funcionem em harmonia. Deve desenvolver um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa, dialogando, e ouvindo as preocupações dos diversos atores.

Na interação do líder com a comunidade educativa, o processo de comunicação deverá centrar-se no sistema relacional, ou seja, a comunicação deverá centrar-se na relação entre as pessoas em ação. O líder deve envolver toda a comunidade educativa, através de uma desconcentração da liderança por todos os intervenientes no processo educativo, de modo a envolvê-los na vida da escola para que cada um se sinta como fazendo parte da organização, ou seja, cria-se um sentimento generalizado de pertença. É importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que a fomente na liderança desconcentrada, conducente a escolas eficazes.

As boas escolas alimentam a interacção colegial, criando ambientes profissionais que facilitam o trabalho docente. Os professores participam na tomada de decisões que afectam o seu trabalho, partilham um sentido de decisão e de comunidade, são reconhecidos e tratados com respeito e dignidade pelos outros no local de trabalho. As boas escolas têm um desenvolvimento profundo do corpo docente que realça a troca de técnicas, práticas de ensino e transforma a aprendizagem numa parte integrante de um ambiente educativo de colaboração. Neles pratica-se uma liderança partilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração (...)

(Duttweiler, 1990, cit. em Sergiovanni, 2004:106)

Concordamos com Mozzarella (1981), quando afirma que os líderes devem conhecer-se a si próprios muito bem, de modo a terem consciência das suas capacidades e também das suas fraquezas, e poderem superá-las; devem conhecer exaustivamente o contexto organizacional que os envolve com todos os seus elementos e estruturas; devem estar permanentemente atualizados sobre todas as teorias de liderança e principalmente, devem ter a intuição para escolher o estilo de liderança que melhor se adapta às suas características pessoais relativamente à situação concreta em que irão atuar.

São muitos os papéis que o líder deve desempenhar e as competências que devem ter. Concluimos esta pequena abordagem com os 10 princípios do Servidor Líder enunciados por Roberto Carneiro (2009):

1. Escuta - a voz interior; as vozes dos outros. Porque só compreendendo o outro é possível agir de forma eficaz;
2. Empatia - perceber o que há de único no outro; colocar-se no lugar do outro para ver a realidade de outro modo;
3. Cura - o líder cura-se a si mesmo e cura as feridas (as dores) do outro; a cura de sentido, da fragmentação... na busca da integridade;

4. Atenção - um desassossego permanente no foco da atenção ao outro (aos outros) porque o outro é uma parte de mim; porque só existimos se morarmos no olhar do outro; porque somos pobres do outro; e a fragilidade é a medida da nossa humanidade;

5. Persuasão - que cativa, convence, mobiliza;

6. Conceptualização - que sonha grandes sonhos; que saem fora do quadrado, do previsível; que faz sonhar os outros;

7. Antecipação - intui o que vem aí; compreende o passado, estuda o presente, constrói o futuro;

8. Direção - confia e busca uma direção com sentido;

9. Compromisso - com o crescimento das pessoas que estão à sua volta; dimensão pessoal, profissional, espiritual;

10. Comunidade - constrói comunidade; capital social; porque o indivíduo sozinho está perdido no mundo; porque temos de andar juntos.

No contexto da organização escola, a implementação da ADD reserva ao líder (de topo ou intermédio) um papel fundamental de estímulo e dinamização. Ele deve ser o pivô deste processo, questionando e problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e autocrítico, sobre as suas práticas e os seus valores. Cabe-lhe a função de favorecer a criatividade de escola, fomentar uma cultura de inovação, no sentido em que as inovações surjam inseridas na filosofia e na cultura da escola e no âmbito da inter-relação desta com a comunidade social envolvente. Através do seu estilo próprio, cabe ao líder fomentar a iniciativa de todos os que integram a organização escola, promovendo um clima de grande confiança nos docentes e desenvolvendo entre estes as estruturas facilitadoras da comunicação e interação.

A liderança e a cultura de colaboração

Sendo a liderança, fator determinante da organização escolar importa compreender a relação que existe com o desenvolvimento de culturas colaborativas.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam, como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma coletiva. Os mesmos autores salientam que *“não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário,*

é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam.”(idem:93).

Segundo Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas, a “visão” e a “definição da missão” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha que *“quando as visões educacionais se baseiam na perspetiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se, não em visões que iluminam, mas em visões que cegam”* (idem: 263). Quando as “visões” se resumem à “visão do líder”, os professores substituem a colaboração pela cooptação, o que reduz as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Fullan e Hargreaves (2001:145) apresentam-nos um conjunto de orientações para o exercício de uma liderança que pretenda desenvolver um “profissionalismo interativo” assente numa cultura de colaboração. Estes autores destacam a importância da utilização de símbolos e de rituais para a valorização das práticas colaborativas e das situações de aprendizagem entre os professores. O reconhecimento das diversas formas que o trabalho colaborativo pode assumir é apontado como fundamental para se conseguir desenvolver uma cultura de colaboração. Também os meios burocráticos podem ser utilizados para apoiar e facilitar as culturas colaborativas ajudando a institucionalizar novas estruturas organizacionais favoráveis ao desenvolvimento contínuo. A própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas.

A longo prazo, como salientam Fullan e Hargreaves, *“Na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos) são líderes”* (2001:93), nas verdadeiras culturas colaborativas, a liderança deverá ser efetuada por todos os professores e desenvolver-se-á na base de um “profissionalismo interativo”.

Na perspetiva dos autores citados a existência de uma liderança partilhada, o respeito pelos professores como profissionais, a sua participação na tomada de decisões e na resolução de problemas através da criação de ambientes de trabalho colaborativo, facilitadores do trabalho docente, são condições necessárias ao funcionamento eficaz da organização escolar. As lideranças que permitem desenvolver uma cultura de colaboração são apontadas por Fullan e Hargreaves como as que dão aos professores a possibilidade e a capacidade *“de enquadrar os problemas, de os discutir, individual e coletivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas”* (2001:93). Assim, no desenvolvimento de culturas de colaboração, as lideranças devem estimular a

partilha de informações, a obtenção de recursos necessários, a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, assim como ajudar a identificar e a resolver problemas.

Uma liderança facilitadora da mudança e não controladora pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, onde os professores são apoiados e incentivados na resolução conjunta de problemas, através de uma reflexão crítica e emancipadora.

A liderança escolar e a avaliação do desempenho docente

No plano político português, as mudanças em curso no quadro normativo da organização e gestão das escolas, têm levado os professores a reorganizarem as relações que estabelecem com os seus pares, com os atores que fazem parte da comunidade educativa e com as organizações institucionais.

A forma como as reformas educativas são negociadas no terreno, no seio dos órgãos de gestão escolar está dependente das relações de força dos atores ligados à implementação das referidas reformas, na escola. Nesta perspetiva, a liderança está orientada para a transformação dos atores de uma organização, procurando elevar as suas exigências de realização. Como fenómeno relacional, compromete os outros, os seguidores, nessa mesma relação.

“A principal vocação do líder em circunstâncias normais é organizar as condições para o consenso: para este efeito, ele deve ter, em primeiro lugar, a capacidade de arbitrar e de decidir, depois, a capacidade de levar um número suficientemente grande de pessoas que dependem dele a aprovar a decisão. Por outro lado, é necessário que ele tenha consciência do estilo de comportamento adotado, fixando aquilo a que se chamam as regras do jogo, e determina o sentido de consenso ou para o compromisso”.

(Moscovici e Doise, 1991:179)

No âmbito da implementação, operacionalização e desenvolvimento da ADD, torna-se necessário encontrar indivíduos que protagonizem a gestão das ações a desenvolver, facilitem o seu desenvolvimento e mobilizem os outros para a sua consecução de forma articulada com a liderança global da organização.

As questões que se colocam no passado recente são: o que é a liderança? Qual é o seu papel na aplicação da avaliação do desempenho dos docentes? Como é que os líderes conseguem gerir democraticamente a participação dos professores, gerindo um clima de

confiança, de satisfação e de permanente aprendizagem e uma cultura de inovação perante uma realidade social e humana, em permanente mudança?

A liderança democrática deve envolver todos os membros na análise e discussão sobre os problemas e situações concretas que acontecem na escola e fora desta mas que lhe dizem respeito, de forma a envolver todos na necessidade da mudança. Ela distingue-se por assentar na força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento. É a capacidade do líder de ser o porta-voz dos objetivos da comunidade, expressando e dando voz à visão comum. Para tal, o líder deve ser um símbolo do espaço comum, estimulando as pessoas a raciocinar e a agir moralmente, estimulando a criatividade, a inovação, de acordo com o processo de mudança, inerente ao desenvolvimento humano, social e organizacional. Finalmente, deve facilitar, definir o processo de construção duma organização democrática, isto é, de uma organização onde o ambiente que se vive, através do exercício de poder com os outros, é o resultado do diálogo, da ação e da reflexão.

Só uma liderança aberta e transformacional que *“adopte comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento de abertura às diferenças, de unificação da acção, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e libertação”* (Matias Alves, 1999:29) permitirá e facilitará o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito da avaliação do desempenho. Só uma *“liderança consentida”* poderá implicar todos os membros da organização - escola como líderes, levando a mudar *“as suas preferências, as suas crenças, as suas práticas pedagógicas e avaliativas”* (*idem*).

As mudanças organizacionais não podem ser consequência de um processo imposto às pessoas. A tomada de decisões na organização escolar ganhará eficácia ao constituir-se como um processo partilhado, assente em estruturas colegiais, o que não deve impedir a liderança necessária e eficaz para que se consigam atingir os objetivos definidos, *“num quadro de participação e numa cultura de colaboração e de respeito pela diversidade”* (Elias, 2008:124). Hargreaves e Fink (2007) referem que os estudos sobre os efeitos da liderança educativa indicam claramente que uma certa dose de partilha, de colaboração ou de distribuição está fortemente associada à liderança eficaz das escolas.

As mudanças que se pretendem implementar, para além de serem difíceis de operacionalizar são ainda mais difíceis de sustentar. Passar do projeto para a sua dinamização na prática afunila o número de aderentes e dificulta a sua mobilização.

A mudança e inovação, preconizadas pela ADD, que se perspectiva como uma melhoria sustentável “*dependem de uma liderança de sucesso*” (Hargreaves e Fink, 2007:12). Para além do desejo de mudança e da verificação da sua exequibilidade, o maior desafio é implementá-la, mantê-la, torná-la sustentável. Entende-se a sustentabilidade em educação, como “*a capacidade de um sistema para se envolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos*” (Fullan cit. em Hargreaves e Fink, 2007:31). No campo da avaliação dos docentes, a liderança sustentável tem um papel fundamental na implementação dos mecanismos que consubstanciam as dinâmicas colaborativas e supervisivas, assim como na promoção e estímulo de mudanças inovadoras das práticas pedagógicas dos docentes.

Para Hargreaves e Fink existem sete princípios da sustentabilidade na mudança educativa e na liderança: a profundidade; a durabilidade; a amplitude; a justiça; a diversidade; a disponibilidade de recursos e a conservação. Só com uma orientação para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal, com uma capacidade de liderar ao longo do tempo, independentemente de quem sejam os líderes, a distribuição da liderança, uma partilha socialmente justa de conhecimento, a promoção da diversidade no ensino e na aprendizagem, uma boa gestão dos recursos materiais e humanos e a preservação do que de melhor existe no passado é que se pode atingir a liderança sustentável necessária à implementação da ADD.

“Na liderança sustentável, age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento”.
(Hargreaves e Fink, 2007:35)

Qualquer estratégia de mudança precisa de pessoas que a tornem viável, que tenham capacidade de mobilização dos membros da organização para irem no sentido da meta que se pretende atingir e das inovações que se pretendem introduzir. Como refere Alves,

“ A liderança deve conjugar-se no plural: a liderança institucional e as lideranças intermédias, as lideranças democráticas e transformacionais que mobilizem os seguidores para uma ação livre e consentida. O líder (os líderes) é alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que se emociona, que é pró-ativo, que interage respeitando as crenças e as convicções do outro” (2000:42).

Na escola, os coordenadores de departamento não podem ter sobre os seus ombros o peso da responsabilidade e esta terá de ser repartida pelos docentes que fazem parte dos departamentos curriculares, onde o líder terá a visão e o pensamento estratégico, a responsabilidade e a ética, a capacidade de relacionamento, a competência técnica, a autoconfiança, a capacidade para tomar decisões e a inovação e abertura à mudança. *“Num mundo complexo e acelerado, a liderança não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos. Nenhum líder, instituição ou Nação consegue controlar tudo sem ajuda”* (Hargreaves e Fink, 2007:125).

Por tudo isto, nenhuma organização pode descurar a sua atenção para com a liderança, fator essencial na condução da aplicação da ADD nas escolas.

2.1.5 A mudança e a inovação no contexto da organização escolar

Os conceitos de mudança e de inovação são, na atualidade, provavelmente os que mais circulam no discurso das políticas educacionais como sendo a solução para todos os problemas do nosso quotidiano. A inovação foi assumida como um fim em si mesma e como a “solução” para os problemas educacionais, tendo sido tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional, daí a necessidade de integrar os dois conceitos e de fazer uma reflexão geral que envolva a mudança na área da ADD.

A sociedade exige respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevisível, se colocam a cada instante. As mudanças sucedem-se e alastram-se a todo o globo e, de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas têm de enfrentá-las, à sua maneira. Nas sociedades ocidentais, industrializadas, a crise generaliza-se a todos os setores da sociedade e a educação sofre a pressão da mudança, profunda e permanente. A emergência de novos desafios no contexto escolar, aos quais urge responder de forma eficaz, bem como a necessidade de transformar as práticas educativas, com vista à melhoria da qualidade do ensino, tem levado a que a temática da inovação tenha um plano destacado no âmbito da reflexão e investigação educacionais.

A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. No entanto, o termo inovação nem sempre é utilizado na sua aceção mais correta. Ele é frequentemente utilizado como sinónimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem contudo se tratarem de realidades idênticas (Cardoso, 1992).

Clarificação de conceitos: mudança e inovação

Utilizando a definição de um dicionário (Priberam), *mudança* é ato ou efeito de mudar. Por sua vez mudar é transferir de um lugar para outro; remover; dispor de outro modo; deslocar; pôr em outro lugar; dar outra direção; desviar; alterar; modificar; variar; substituir; transformar. Por mudança em educação entende-se, normalmente, uma modificação de algo, uma transformação de um aspeto da realidade, ligado à melhoria de um sistema ou de uma escola.

A *reforma* pressupõe uma mudança emanada da Administração Central afetando o sistema educativo na sua estrutura fins ou funcionamento. Trata-se de uma mudança “imposta” que se aplica a todos os estabelecimentos escolares. Para Pacheco, o termo reforma denota “*uma transformação da política educativa de um país ao nível de estratégias, objectivos e prioridades*” (1996:150). Estamos, pois, perante uma mudança planificada, em termos estruturais e organizacionais, ao nível político-administrativo.

Em contrapartida, o termo *inovação* integra um processo que introduz algo de novo, isto é, uma mudança em estruturas já existentes ou o funcionamento de algo que já existe, pressupondo sempre uma mudança conceptual. A origem etimológica do conceito inovar vem do latim *innovare*, que significa fazer inovações em, tornar novo, renovar, inventar. Parte-se do princípio que a inovação não existe *per si*, mas só acontece de facto se for contextualizada numa realidade humana, e neste caso, no contexto da organização escola. A inovação integra mudanças específicas, diretamente ligadas à prática educativa e à ação dos professores enquanto a reforma compreende mudanças estruturais e globais da responsabilidade da Administração Central e do poder político. Trata-se de uma mudança inerente à própria escola afetando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam, o próprio sentido da mudança, as funções das pessoas implicadas nas práticas, etc. A inovação é um conceito que traduz uma mudança mais visível, situando-se num contexto prático e concreto, refletindo uma transformação, sobretudo de ordem qualitativa, de aspetos funcionais do sistema.

A inovação não é sinónimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de “inovação instituída”, quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Correia (1989) apresentou a distinção entre “inovação instituída” e “inovação instituinte”. O primeiro

conceito tem um sentido próximo de reforma; a inovação instituinte, pelo contrário, encerra o sentido de uma inovação que surge à margem do que foi planejado e decidido pelo poder instituído. Ela é fruto da iniciativa dos professores e representa uma forma singular e original de responder a problemas particulares surgidos aquando da institucionalização da reforma decidida pelo poder instituído.

O conceito de inovação é, pois, bastante mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma, atrás mencionados. A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (Cardoso, 1992).

De acordo com a literatura sobre o tema, podem identificar-se dois componentes que distinguem a inovação: (a) a alteração do sentido a respeito da prática corrente e (b) o carácter intencional, sistemático e planeado, em oposição às mudanças espontâneas.

A inovação é um meio para transformar os sistemas educacionais, não podendo desligar-se do seu contexto prático, indo ao encontro de vários autores que defendem que a inovação decretada centralmente não é eficaz (Pacheco, 1996). A inovação refere-se à capacidade de produzir a eficácia e a excelência, pondo em causa, quando necessário, estruturas e práticas pré-existentes. É uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque os docentes são sempre um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que se modifica e transforma. Por outras palavras, a inovação é um processo prático que abrange a recontextualização curricular cujo ponto de partida é a resolução de um problema concreto implicando o levantamento de necessidades e um processo participativo de todos os intervenientes mais diretos (Pacheco, 1996). Ela não é uma mudança qualquer e exige uma aprendizagem sem a qual não se realizará, pois o facto de alguém idealizar uma inovação, não significa que ela se realize. É um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a capacidade de produzir, de originar, de dar existência, tem um carácter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", implica uma rutura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um

aspecto novo, não modificando o essencial. Ela é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa.

Para a UNESCO (1980:276-278) inovar é sempre entrar, mais ou menos, em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia. Uma inovação – por modesta que seja – rompe um equilíbrio, cria um estado de crise entre as várias componentes do sistema e entre pessoas.

A inovação pressupõe a autonomia (individual e coletiva) dos professores, a ênfase nos processos e nas práticas e não num controle burocrático através de um modo coercivo de imposição de mudança. Como reconhece Marçal Grilo (1996:25), *“a inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se, criando as condições para que a escola, a comunidade educativa e os professores possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora”*. O professor é um elemento chave nos processos de transformação do ensino uma vez que qualquer processo de inovação só é possível se o implicar de forma direta. Torna-se, assim, necessário fomentar a margem de autonomia do professor, estimular a sua capacidade profissional e promover o desenvolvimento da sua profissionalidade.

É neste sentido que a inovação deve ser concebida como um processo interno às escolas e não como uma oferta do sistema macro. No contexto da organização escolar, é necessário criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas inovadoras não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos para que os profissionais da educação se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança (Nóvoa, 1995).

Consideramos que entre as várias condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio afetivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança.

Gonzalez (1998) referindo-se à inovação centrada na escola afirma,

“A organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de autorrenovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se estes se realizarem à margem da dinâmica própria da escola” (em Nóvoa, 1995:41).

Podemos concluir, assim, que a inovação nunca é um percurso pacífico, de amadurecimento individual ou coletivo, mas sim, um processo conflitual de rutura com o

antigo, com o habitual, com o pré-estabelecido, com o previsível. É um processo dinâmico, gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as perspectivas de outros mas caracterizado pela procura de uma melhoria.

A mudança no contexto da organização escolar

Associada ao conceito de inovação, está também o de mudança. A escola existe num determinado contexto social e constitui, ela própria, uma realidade social. A ideia de mudança surge como elemento integrante e, por vezes, perturbador da realidade social. Por isso, para refletir a mudança no campo da educação, temos de a situar, em primeiro lugar, na sua dimensão social. Neste sentido, a mudança educativa como processo social, político, ideológico e cultural é necessariamente dependente do contexto histórico em que surge, adquirindo assim toda a sua significação. A mudança deve ser, também, perspectivada na sua dimensão institucional tendo por base não só o contexto sócio - político geral, mas também os seus constrangimentos. As conceções, compromentimentos e finalidades propiciadoras de mudança podem criar situações de alguma conflituosidade, gerando situações que alguns autores referenciam como resistência à mudança. Essa resistência pode ter um efeito emancipador e libertador, podendo desenvolver-se “*estruturas resilientes que permitam resistir aos focos de agressão*” (Tavares, 1998:26).

Segundo Huberman (1973), a mudança implica uma obrigação de pensar de forma nova, rompendo com o hábito e com a rotina. No âmbito da educação, a mudança requer, necessariamente, um tipo diferente de comportamento humano. No entanto, este autor considera que é mais fácil aceitar ideias ou informações novas do que mudar as práticas, as atitudes e os valores. A mudança depende, assim, do próprio sujeito e não de estruturas ou técnicas extrínsecas à pessoa.

A mudança é inquietante, traz insegurança, medo e instabilidade diante do risco de enfrentar o desconhecido. Este sentimento pode ser minimizado por uma forte implicação das pessoas no processo de mudança. Quanto mais a mudança for sentida como uma necessidade própria do processo de desenvolvimento da organização e de todos os que nela vivem e trabalham, menor será a insegurança e a resistência, maior será a criatividade e a capacidade de inovar.

De acordo com Brunet, (1988) um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no empenhamento dos membros de uma

escola em atividades formativas, da mesma forma que um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se é mais suscetível de produzir uma visão positiva da instituição. Segundo Brunet *“o aperfeiçoamento ou a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e os apoios necessários”* (1995:132).

As organizações são organismos vivos e as mudanças influenciam toda a organização. A mudança pode ser vista sobre diferentes perspectivas. No estudo da mudança organizacional é necessário identificar como ocorrem, quem são e como são afetados os intervenientes dos processos de mudança. Será iniciada e conduzida por um indivíduo ou será a junção de um determinado momento e de um grupo de indivíduos? Será possível planejar todas as mudanças ou serão as mudanças imprevisíveis e espontâneas as mais produtivas?

O conceito de mudança organizacional utilizado no domínio da gestão está normalmente relacionado com mudanças planeadas e transversais (McNamara, 1999). Estas podem ser provocadas por fatores internos ou externos à organização e todos eles implicam a existência de períodos de transição em que a adaptação e aprendizagem são essenciais. Existem inúmeras classificações de mudanças organizacionais que se estruturam, de acordo com a extensão e o facto de se tratar de mudanças orgânicas ou guiadas. Algumas são planeadas mas outras surgem espontaneamente e sem aviso. A mudança planeada é um processo premeditado, guiado pela gestão e destinado a conduzir a organização de um estado A para um estado B, mais favorável. A mudança emergente é um processo complexo e espontâneo, cujos contornos se vão delineando à medida que, através da organização, as pessoas vão procurando responder aos desafios com os quais a organização vai sendo confrontada (Cunha, 2002).

As organizações precisam de se adaptar às novas realidades com que vão sendo confrontadas. Quer estejamos no domínio de mudanças planeadas ou de mudanças não planeadas, quando surgem estas novas realidades geram-se forças que podem ter consequências adversas quando não controladas.

A avaliação docente e a resistência à mudança e à inovação pedagógica

A avaliação do desempenho docente leva-nos a equacionar a problemática da recetividade vs. resistência à mudança e à inovação pedagógica. Tal como refere Cardoso,

“A receptividade do professor à mudança e à inovação é um ingrediente fundamental para que uma instituição veja bem sucedido o seu esforço de transformação do ensino. A inovação é uma actividade humana, inserida num projecto de acção colectiva e a sua concretização deverá passar pela participação activa de cada sujeito e por uma colaboração alargada com os outros intervenientes no processo” (2002:19).

As ondas de inovação e de reforma têm um profundo impacto sobre as escolas, levando a reações contrárias: uns professores aproximam-se das mesmas e outros aprendem a reagir-lhes. A escola deve tentar gerir as diferentes posições pois

“Os movimentos e os processos de mudança educativa beneficiarão tanto mais quanto forem capazes de reconhecer e de incluir os diversos grupos de constituintes, em termos de idade, de experiência, de papéis, de cultura, de estilo e de orientação, dentro e fora da profissão docente. Algumas práticas passadas têm, realmente, de ser desaprendidas e esquecidas. Mas nem toda a História é inimiga da modernização” (Hargreaves, 2007:299).

A mudança deve ser um processo negociado, podendo ser esta entendida como um processo de comunicação bilateral que implica uma troca de dar e receber entre negociador e oponente, que têm posições divergentes, com o objetivo de se chegar a uma decisão conjunta aceitável sobre diferentes ideias e necessidades, com vista à produção de benefícios duradouros para todos os participantes. Se a negociação necessária à construção de consensos não se efetivar, surge inevitavelmente a resistência e a consequente conflitualidade.

No âmbito organizacional, resistência é uma expressão que implica reserva, que surge como resposta ou reação à mudança. Sendo as organizações sistemas sociais onde existem relacionamentos, comunidades, atitudes, emoções e diferentes níveis de poder, cada vez que se introduzem alterações em quaisquer elementos deste sistema complexo, todos estes fatores têm influência nesse processo.

As disciplinas das áreas da psicologia, sociologia e antropologia justificam que para analisarmos a resistência como um fenómeno devemos ter em consideração os seguintes fatores:

- . Racionais no sentido em que o indivíduo pode opor-se à mudança por ter uma visão diferente;
- . Não racionais no sentido em que as reações do indivíduo à mudança podem ter origem em predisposições e preferências não necessariamente conscientes;

. Políticos no sentido em que o indivíduo pode reagir à mudança influenciado pela opinião que tem e utilizar favoritismos pessoais agindo apenas de modo a ganhar créditos;

. De gestão, no sentido em que uma má gestão contribui em grande parte para o aparecimento de resistência;

No contexto da ADD todos estes fatores estão presentes e interligados na organização escola.

Comunicação da mudança

Um dos piores inimigos da mudança é o medo do desconhecido. A mudança não é apenas acerca do modo como se age mas também como se pensa tendo a comunicação interna uma influência primordial para se atingir o sucesso. Todos os que estão envolvidos na mudança (agentes da mudança) desempenham um papel no processo pelo que é importante encontrar pessoas com características especiais em termos de comunicação e gestão de relacionamentos, que funcionam como catalisadores, possibilitando o desenrolar do processo, minimizando as barreiras existentes.

Motivar os outros não é fácil, muito menos num ambiente de medo, pelo que devem-se ter alguns cuidados sobre o que deve ser, pode ser e como deve ser comunicado. Uma das melhores formas para convencer os outros é a demonstração através do exemplo. E neste caso o exemplo deve partir da gestão de topo que deve estar comprometida com a comunicação eficaz mas também em ser fiel aos princípios que promove.

Quando pensamos em estratégias para gerir a mudança organizacional temos de considerar um fator chave: a participação não é uma escolha. As pessoas são um dos fatores mais importantes da mudança e quando falamos de pessoas não existem duas iguais sendo difícil encontrar conjuntos delas que tenham a mesma interpretação da realidade atual. Isto torna o processo de identificação e gestão das mudanças emergentes muito mais difícil.

A mudança faz parte da vida das organizações e é essencial para o progresso. Os que a souberem antecipar, identificar e gerir terão por certo mais sucesso e tornarão as suas escolas mais sustentáveis ao mudar dos tempos. Ela tem de ser avaliada de acordo com as suas consequências práticas e para tal é necessário tempo. A resistência pode funcionar como um fator de equilíbrio das pressões internas e externas, que incitam as mudanças, e de um modo que permita questionar se as mudanças em questão fazem mesmo sentido. O facto de as organizações terem de se sujeitar continuamente à mudança não é trivial nem

implica que o processo seja agradável por definição. Pelo contrário normalmente a mudança cria conflitos e vítimas.

Na aplicação da ADD a mudança foi encarada como um imperativo legal que implica tempo para ser assimilado, uma ação persistente e um envolvimento especial por parte dos docentes que necessitam de tempo para aplicar o processo de abandono de um conjunto de procedimentos que fazem parte das rotinas e a aplicação de novas dinâmicas de ação. Se as pessoas são os principais agentes da mudança são as suas motivações que condicionam essa mesma mudança. *“A mudança é realizada pelas pessoas. As suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e percepções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir”* (Alves, 2000:15).

Morrish reforça a importância das pessoas ao referir que quem está ligado ao problema do ensino *“não pode deixar de saber quanto as transformações são difíceis e inquietantes para os professores e alunos e existe um considerável lapso de tempo entre as modificações da sociedade e as inovações introduzidas no mundo da educação”* (1981:9-10, citado por Cardoso, 2002:37).

De facto, as resistências e os obstáculos à inovação pedagógica limitam a difusão da inovação que é considerada como um elemento perturbador. Por outro lado, a estrutura do sistema educativo, a sua organização burocrática e centralizadora também conduz à resistência perante a inovação que se pretende introduzir.

As mudanças implicam choques ambientais e importa gerir o conflito entre o processo de adaptação à mudança com a garantia da coesão interna. Esta gestão que se desenvolve ao nível social, organizacional e individual introduz novos valores, diferenciação, inovação, novas capacidades, competição que vão provocar a renovação, flexibilidade e qualidade da organização escolar devido às mudanças nas estruturas e nos comportamentos. Existe uma triangulação entre a mudança geral, a gestão da mudança e a mudança organizacional.

Um dos primeiros modelos da mudança desenvolvido por Lewin, no quadro das suas investigações em psicologia social (a teoria da dinâmica dos grupos procura analisar, do ponto de vista, interindividual, as estruturas do grupo, como o poder, a liderança e a comunicação) descreveu a mudança como um processo em três fases: libertação ou descongelamento, mudança e consolidação ou congelamento (Quadro 2). Na primeira etapa desmantelam-se as “mentalidades” existentes e os mecanismos de defesa têm de ser

ignorados. Os valores, atitudes ou comportamentos anteriores, por confrontação com novas experiências ou informações que desafiam as anteriores, levam a um descontentamento com o panorama vigente da realidade. A mudança ocorre na segunda etapa que é um período de confusão e transição. Estamos conscientes que os velhos hábitos estão a ser desafiados, mas ainda não temos uma visão clara sobre o que estamos a mudar. Esta mudança constitui um processo sócio-cognitivo, afetivo e comportamental e apenas se observa de facto se houver motivação prévia das pessoas ou dos grupos.

Na terceira e última etapa, ocorre o processo da estabilização das mudanças que se consumaram, e que estão interligadas aos processos operacionais das organizações, para que não haja retrocesso à primeira fase do processo. A nova maneira de pensar está instalada solidamente e o nível de conforto retoma os níveis anteriores.

Quadro 2- Modelo de mudança de Kurt Lewin (1951)

FASE	ÊNFASE	IMPLICAÇÕES	A SUPERAR
I DESCONGELAMENTO	Criação de motivação para a mudança	Diminuição da força dos valores e dos comportamentos vigentes	Resistência
II MUDANÇA	Introdução de novos valores e comportamentos	Novas fontes de informação e reestruturação cognitiva	Falta de motivação
III CONGELAMENTO	Estabilização das mudanças	Consolidação emocional e cognitiva	Tempo variável

De acordo com esta ideia, podemos afirmar que a mudança se constrói em circunstâncias vivenciais, emocionais e cognitivas, e no âmbito das relações interpessoais e grupais. Para ser efetiva deverá prosseguir a especificidade de cada fase, experienciando técnicas que promovam, estimulem e regulem um desenvolvimento natural de todo o processo.

Um dos problemas da escola atual é a gestão das inúmeras mudanças formais e normativas que são exigidas aos professores, sucedendo-se num período temporal muito limitado o que condiciona o tempo necessário de reflexão para a adesão às medidas

apresentadas. *“As escolas, hoje em dia, trabalham em contextos não de uma mas de múltiplas mudanças, tendo de gerir, coordenar e integrar um grande número destas e todas ao mesmo tempo”* (Fullan, 1991, citado por Cardoso, 2002:45). *“Aprender a recomeçar é, pois, a palavra de ordem de todos os inovadores”* (Cardoso, 2002:26).

Esta ideia é reforçada por Hargreaves (2007:11), para quem em *educação “ A mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”*.

2.1.6 Os professores como agentes de mudança

A sociedade tem vindo a evoluir de forma muito rápida o que tem provocado, nas últimas décadas, mudanças profundas e marcantes em diversas áreas, implicando uma necessidade permanente de ajustamento ao nível da educação em geral e da escola em particular, enquanto organização específica que visa cumprir as presumíveis finalidades educacionais. A escola constitui uma organização, uma unidade social com identidade própria, uma organização com características específicas, inevitavelmente estruturada num sistema e mudar a educação não é tarefa fácil, nomeadamente quando se pensa na possibilidade de alteração das concepções dos professores ou sobretudo, das suas práticas. Este processo identifica-se, conforme Fullan e Hargreaves (2001) com um processo de aprendizagem que inclui a reconsideração dos valores, dos conhecimentos, das convicções, das emoções e das percepções que informam as práticas, para que os processos de mudança não corram o risco de ser temporários e superficiais.

As propostas de reforma procuram mudanças a nível escolar e de classe, ainda que pareça existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direção que essa mudança deverá seguir. Muitos professores questionam-se: mudar de quê e para quê? Fullan (1991) reconhecia que qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores e a ideia de que o professor constitui a chave da(s) mudança(s) educativa(s) e do desenvolvimento da escola, tem sido reforçada, atribuindo ao professor o sucesso da atividade educativa, através do incremento de estratégias intencionais de ensino mais eficazes e de um melhor conhecimento dos modos de aprender, enquanto processo de construção de conhecimento.

Concordamos com Marcelo (1999:47) quando afirma,

“Das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente pretendemos que algo mude. (...) os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc. que influenciam a sua atividade profissional”.

Parece existir uma coincidência entre os autores em relação ao facto de que os processos de mudança devem ter em consideração aquilo que temos vindo a denominar de dimensão pessoal da mudança, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores. Contudo, será preciso esperar que se mudem as crenças dos professores para que posteriormente se decidam a incluir a inovação proposta no seu relatório docente? A este respeito, Guskey (1986) oferece-nos a sua proposta de modelo do professor (Figura 1), partindo do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

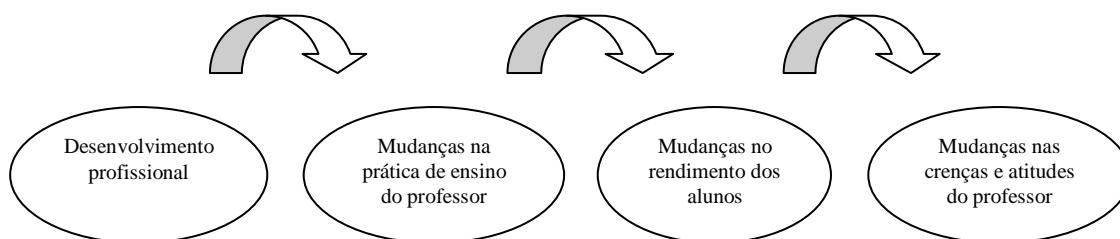


Figura 1 - Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986)

Este modelo apresenta uma orientação temporal do processo de mudança do professor. Quando se fala de melhoria, não nos referimos apenas à aprendizagem, rendimento, mas também à motivação, participação, atitude face à escola, etc. Como afirma o autor:

“A questão importante reside no facto de que a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado da aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores” (Guskey, 1986:7).

Guskey parte da ideia de que os professores são capazes de modificar a sua conduta docente sem que estejam totalmente convencidos de que aquilo que estão a fazer se vá repercutir positivamente nos alunos. Para além disso, afirma que as inovações e as propostas de mudança devem ser “explicadas” aos professores com a clareza suficiente para que estes possam por em prática as novas ideias.

Parece-nos que para aquelas mudanças que implicam o assumir riscos, insegurança (pelo menos temporariamente) relativamente à ordem, disciplina e rendimento dos alunos, os professores necessitarão de mais informação e tempo para decidirem introduzi-las. É nestes casos que se fala de resistências à mudança, para nos referirmos àqueles fatores que dificultam aos professores a implementação de novas atividades e organização do ensino.

Rivas Navarro (2000), numa investigação em que questionou professores, encontrou cinco fatores que restringiam a capacidade de inovação dos professores (Quadro 3).

Quadro 3- Fatores que restringem a capacidade de inovação dos professores (Rivas Navarro, 2000)

Insularidade artesanal	Sensação que os professores têm de estar isolados, com pouca formação, pouco conhecimento científico, que determina a insegurança na execução, e falta de apoio.
Disfuncionalidade operativa	Refere-se aos benefícios limitados que a inovação oferece: escassa eficácia das inovações, atitudes inadequadas dos alunos, problemas de ordem na classe.
Custos sensíveis/benefícios diluídos	Os custos percebidos são maiores do que os benefícios.
Compulsividade do sistema	Dificuldades do sistema educativo: legislação, exigências dos programas, trabalho diário excessivo, falta de tempo.
Restrições instrumentais	Escassez de materiais didáticos, espaços e mobiliário inadequado, etc.

É necessário entender a inovação e a mudança como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas. A multiplicidade de papéis que os professores são chamados a desempenhar hoje na escola e o seu vínculo ao sistema educativo implicam que o professor

não pode refugiar-se no seu feudo e ser formado para o isolamento da ação na sala de aula. Ele é, deve ser, elemento de uma equipa que vive e interage numa determinada organização, que tem finalidades específicas no âmbito da promoção do desenvolvimento integral e harmonioso de todos os elementos que a constituem, num espírito de cidadania integrada e integradora.

A expressão aprendizagem ao longo da vida assume cada vez mais uma relevância na realidade educativa, entendendo-se como pressão e condição constante para a mudança. A coexistência, na escola, de práticas e estruturas que permanecem e de inovações que pretendem responder às exigências sociais tem motivado tensões, resistências e dilemas que, por vezes, conturbam ou encobrem as intenções de mudança, dificultando a gestão e o desenvolvimento adequado deste processo. Conceptualizar e compreender qualquer tipo de mudança é, essencialmente, compreender o processo no seu contexto, identificar os problemas e as soluções possíveis, e, ainda, construir as pontes de coerência entre as diferentes perspetivas e a ação conjunta.

As mudanças sucedem-se estendem-se a todo o globo com uma velocidade cada vez maior e, de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas têm de os enfrentar, compreender e integrar, à sua maneira.

Para Formosinho (1998), a conceção de escola como organização aprendente implica, além do reconhecimento da necessidade de liderança, a importância de estabelecer “comunidades de aprendizagem”, sistemicamente interligadas na macro comunidade aprendente que é a escola. As abordagens organizacionais atuais realçam o papel humano nas organizações e da cultura como construção humana. Uma cultura de escola em aprendizagem organizacional desenvolve-se através do pensamento e da prática reflexivos, que fazem despontar novos níveis de consciencialização, novos conhecimentos, novas atitudes e, conseqüentemente, novas políticas que se traduzem em inovação pessoal, institucional e social. Esta perspetiva parte do conceito de escola como sistema aberto, ou seja, em permanente interação com o ambiente que a rodeia, motiva e/ou condiciona, influenciando os contextos de aprendizagem(ns) que nela se vivenciam. Sintetizando, Alarcão (2001:13) define o conceito de escola reflexiva como *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num contexto heurístico simultaneamente*

avaliativo e formativo” ou seja, a escola que aprende a pensar(-se) o presente para traçar melhores futuros.

Numa organização social como a escola, as mudanças implicam não só mudar a prática individual mas também a maneira de pensar essa prática num quadro de interdependência entre os elementos que integram a organização modificando os processos de interação social dentro da escola, e privilegiando uma cultura baseada na cooperação e no trabalho de equipa. Neste contexto, e no âmbito desta investigação, pretende-se compreender como é que a avaliação implicou mudanças nas práticas individuais dos docentes, criou interdependências e modificou a interação social dentro da escola.

O processo não é fácil e as medidas a tomar terão de ser adequadas ao clima de cada organização educativa. Como refere Glatter, *“A gestão de qualquer mudança educacional é uma atividade necessária e complexa, que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais “* (1995:158).

2.2 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS DOCENTES

2.2.1 A avaliação do desempenho docente

“O papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”.

(Estrela e Nóvoa, 1999)

Desde finais do século XX que a avaliação se converteu, à escala internacional, numa obrigação institucional na maioria dos países desenvolvidos. Os países anglo-saxónicos foram os primeiros a aplicar instrumentos de medida da eficácia e da qualidade, tendo sido depressa acompanhados pelas grandes organizações internacionais.

O sistema educativo tem sido pressionado por um conjunto de fatores no sentido do desenvolvimento de mecanismos de controlo de “qualidade” do serviço educativo e de monitorização do sistema. A ênfase na qualidade do serviço educativo e na sua monitorização ou acompanhamento regular determinou um interesse e uma valorização das atividades de avaliação que se tem vindo a intensificar desde a década de 80, até aos nossos dias.

A universalização do ensino e o alargamento da escolaridade básica tornou a escola de hoje e a docência mais complexas. Para além da complexidade dos tempos, acrescenta-se a questão da avaliação dos professores que também tem sido uma tarefa difícil. A ADD é uma realidade antiga que tem caminhado a par das funções docentes, no que se refere à atividade de ensino exercida por cada elemento da organização escolar, e acompanhado a evolução da instituição escola, integrando, as várias tendências que vão surgindo ao longo do tempo. Abordar a temática da avaliação na conjuntura atual é um desafio e um risco, ainda que avaliar seja um ato intrinsecamente humano que faz parte da evolução do homem, que nos orienta nas decisões quotidianas e que acompanha o docente em todos os momentos do seu desempenho profissional.

O conceito de avaliação

O termo *avaliar*, etimologicamente, significa estimar, comparar, julgar. Ao longo do tempo este termo tem sido objeto de diversas definições e conotações, tendo evoluído à medida que se foi desenvolvendo a investigação no campo da avaliação.

“Avaliar abrange um campo semântico que ultrapassa muito as práticas com as quais ele é geralmente identificado. Avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objetivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens” (Alves e Machado, 2008:75).

No campo da educação, a avaliação é um elemento central de qualquer processo de ensino e aprendizagem e vem sendo cada vez mais encarada como um instrumento de mudança pessoal. De uma avaliação experimentada, durante largos anos, no contexto escolar, centrada nos alunos, passamos para o presente em que ela é vista como uma forma de caracterizar e julgar a função do professor (Perrenoud, 1999). Esta mudança faz sobressair uma crescente preocupação com a qualidade do ensino, e uma perspectiva mais dinâmica e aberta de todo o contexto educativo.

O conceito de avaliação, tem tido, desde o início do século XX, diferentes definições, associadas quer à medição dos resultados escolares, aos programas e objetivos de estudo, quer à formação de juízos de valor, quer ainda aos valores dos diferentes intervenientes no processo avaliativo, contribuindo assim para a construção de uma realidade, influenciada por elementos contextuais variados (adapt. de Guba e Lincoln, 1989).

Ele assume vários significados e objetivos diversificados, pois pode ter a intenção de medir, classificar e elaborar um juízo com vista à recompensa ou sanção, mas, por outro lado, pode ter como finalidade compreender, conhecer, reajustar e melhorar. Estamos assim, perante uma avaliação quantitativa ou qualitativa, sumativa ou formativa.

“O conceito avaliação pode abarcar diferentes aspectos e elementos no âmbito da educação tais como alunos, professores, meios, materiais, equipamentos, programas e currículos, reformas educativas e até a própria avaliação” (Rodrigues, 1999).

“A avaliação é um pilar que diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (Afonso, 2009:59).

“A avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre alguém ou algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma apreciação fundamentada que, por sua vez, sustente a tomada de decisões” (Peralta, 2002).

A polissemia deste conceito e a expansão da sua ação são consequência de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências,

assentando em paradigmas distintos: o paradigma positivista considera a realidade única, objetiva, tangível e fragmentada em factos passíveis de serem estudados e explicados, encarando a avaliação como algo neutro, objetivo e imparcial; o paradigma construtivista pressupõe a existência de múltiplas realidades, específicas a cada indivíduo, onde se assume a subjetividade e se procura a compreensão e a reconstrução de alguns dos seus sentidos, sendo o avaliador considerado parcial por interagir com o objeto avaliado.

O conceito de avaliação pode ser analisado quanto à proximidade ou distanciamento do avaliador com o objeto avaliado. Assim, consideramos a avaliação interna – a que é feita por membros da equipa pertencentes à organização objeto de estudo, sendo responsabilidade da escola e dos professores; e a avaliação externa – a que é conduzida por um avaliador que não pertence à organização que está a ser estudada, ou seja, uma entidade exterior à escola. Qualquer um destes tipos de avaliação tem vantagens e desvantagens. Se o avaliador interno é mais conhecedor do objeto avaliado devido à proximidade que tem com ele, esta proximidade põe em causa a objetividade da avaliação.

A avaliação do desempenho docente: entre as lógicas formativa e sumativa

A avaliação é um conceito multidimensional e encontra-se inerente a qualquer processo supervisão docente (período probatório, processo de indução ou de estágio, de iniciação à prática profissional...). Na investigação acerca da avaliação dos professores têm sobressaído duas visões opostas: a avaliação como controle e a avaliação como desenvolvimento (Figari, 2007), que remetem, na perspectiva de Fernandes,

“Para o produto centrada na responsabilização e na prestação de contas (...) orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objectivos mensuráveis e quantificáveis”, e para o processo: “associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contractual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado e que favorecerá o processo de autoavaliação do seu desempenho” (2009:22).

Se nos debruçarmos sobre os conceitos de *avaliação formativa e sumativa*, constatamos que a primeira é utilizada para melhorar um objeto, principalmente durante o tempo em que decorre o processo (privilegia-se o desenvolvimento profissional); por outro lado, a avaliação sumativa foi concebida para apresentar conclusões sobre o mérito ou sobre o valor de um objeto e sobre as recomendações acerca do que deve ser mantido, alterado ou mesmo eliminado. Orienta-se para o estabelecimento de níveis de performance

e como consequência, a tomada de decisões administrativas, relativas à contratação, remediação, promoção ou demissão dos docentes (Simões, 2000), podendo ter por base a sua responsabilização e, portanto, a prestação de contas com o objetivo de verificar o impacto dos sistemas educacionais, das escolas e dos resultados dos alunos.

Na opinião de Simões (*op. cit.*), existem fragilidades nos modelos orientados para a prestação de contas, pois estabelecem perfis de competência que podem provocar tensões entre a vontade de os docentes participarem em atividades de desenvolvimento profissional e o receio do seu desempenho ser utilizado para a sua penalização.

Nos anos 60 e 70 do séc. XX a avaliação formativa centrava-se nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. Era pouco interativa e, por isso, realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. Nos dias de hoje, a avaliação formativa apresenta-se como sendo interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens. A avaliação formativa implica olhares sistemáticos, numa relação entre o coletivo e o individual, de verificação dos resultados da ação em função do que se espera que seja conseguido e subentende a tomada de decisões para o reajuste dos processos na conquista da qualidade.

Estabelecendo uma analogia entre estas duas modalidades na ADD, depreende-se que a avaliação formativa conduz o docente para uma perspetiva de desenvolvimento profissional, enquanto a avaliação sumativa orienta-se para a tomada de decisões administrativas, relativas à contratação, remediação, promoção ou demissão dos docentes (Simões, 2000), tendo por base a sua responsabilização e, portanto, a prestação de contas com o objetivo de verificar o impacto dos sistemas educacionais, das escolas e dos resultados dos alunos, através de normas de referência resultantes dos testes por estes realizados.

A ADD é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias, bem como a sua capacidade de pôr em prática as suas competências em proveito dos ganhos da aprendizagem dos alunos. Como refere Santos Guerra, “*a avaliação (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade*” (2007: 24).

A avaliação do desempenho começou por ser um processo de medição dos funcionários e na organização escolar é vista como

“Uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. A avaliação do desempenho docente é um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, qual é a sua contribuição para o negócio da organização” (Chiavenato, 2005:223).

Neste contexto, e na linha de pensamento de Costa (2003), a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão que perspetiva a melhoria dos resultados escolares e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

O conceito de avaliação não se pode dissociar do objeto a que se refere pelo que a diversidade de concepções acerca da natureza do trabalho do professor, implica distintos objetos a avaliar e valida enfoques diferenciados. Pode avaliar-se:

- . a qualidade do professor – competência do professor;
- . a qualidade do ensino - o desempenho do professor;
- . o professor e o seu ensino – a eficácia do professor.

Avaliar o professor equivalerá, assim, à avaliação da prática profissional, ou seja, das três funções principais do educador: a tomada de decisões que se situa a todos os níveis, a organização e gestão da situação educativa e a ação educativa propriamente dita.

A avaliação educacional passou a abranger, na visão mais atual, dois tipos de intenções: a pedagógica (que pretende auxiliar os alunos na construção de conhecimentos e os professores na eficácia de os ministrar) e a social (que tem como intenção melhorar o ensino na sua globalidade e estimular as mudanças e melhorias individuais e coletivas), como bem o demonstra Day, ao referir que,

“A aprendizagem nunca é linear, ela estará muito limitada se tiver de se cingir à interioridade das suas salas de aula. Há necessidade de intervenção de outras pessoas, que poderão ajudar os professores a examinar as suas percepções, por exemplo, a comparar as suas intenções e as suas práticas. A avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia. Uma avaliação bem sucedida exige que sejam considerados vários factores (por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do professor, o contexto escolar, o contacto profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel activo na elaboração e na implementação de todo o processo” (Day, 1999:102).

No contexto português, as implicações da aplicação de uma nova versão de avaliação de docentes provocou uma mudança de atitudes entre os docentes, fez sobressair uma crescente preocupação com a qualidade do ensino, e uma perspectiva mais dinâmica e aberta de todo o contexto educativo. No entanto, Afonso refere que “*os elementos atualmente disponíveis parecem indicar que a avaliação dos professores constituir -se -á como um processo circunscrito ao objetivo que nomeia (isto é, à avaliação profissional)*” (2009:61). Esta redução da avaliação poderá ser explicada pela inexistência, em Portugal de

“Um modelo ou estrutura integrada de prestação de contas ou da responsabilização, como um sistema de relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo. É possível identificar formas emergentes e parcelares de prestação de contas, como é o caso da avaliação do desempenho docente e do regime de autonomia e gestão das escolas, entre outros” (idem: 60).

Natureza do processo avaliativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986) estipula no artigo 36º a avaliação de toda a atividade docente. Esta é considerada como um processo capaz de melhorar os resultados escolares dos alunos, a qualidade das aprendizagens e identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente. A avaliação deve ocorrer aos mais variados níveis - ao nível individual, ao nível da escola e do sistema educativo, em colaboração com a União Europeia (EU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (os governos procuram políticas que tornem a educação mais eficaz, enquanto diligenciam recursos adicionais para suprir a crescente demanda da educação) e ser um processo contínuo, desde que se entra para a profissão até final da carreira.

No que se refere à realidade portuguesa as constantes oscilações e tensões em torno da regulamentação legal não têm permitido retirar ilações sobre a configuração da avaliação do desempenho docente. O DR nº 2/2008, de 10 de janeiro, estabeleceu um conjunto de princípios e procedimentos gerais para a concretização do sistema de avaliação, dando às escolas a autonomia necessária para assegurarem a operacionalização dos referidos princípios, para que a avaliação do desempenho cumprisse os seus objetivos centrais.

Um dos objetivos principais da avaliação deverá ser a promoção da melhoria do ensino, tentando encontrar um *design* que garanta que as atividades desenvolvidas pelo professor são analisadas de forma ética e de acordo com o seu desenvolvimento profissional. A crença de que a avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para provar esse desenvolvimento, isto é, de que a avaliação não deve ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso de qualquer processo supervisionado.

A avaliação surge como um processo que sustenta e interceta a supervisão e vice-versa. Esta interceção ocorre quando se realiza a:

- . Avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo supervisionado, de modo a tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

- . Avaliação formativa, para sustentar a conceção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo supervisionado;

- . Avaliação sumativa, no final do processo supervisionado, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos atores envolvidos, assegurando a sua certificação.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial ou outras (Rodrigues e Peralta, 2008).

O processo avaliativo produz uma relação íntima entre a recolha orientada e intencional de dados, a sua análise, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões. Nesta perspetiva, Alonso (1996), identifica um conjunto de qualidades que são configuradoras da conceção de avaliação:

1. Contínua e sistemática, o que acontece quando o pensamento avaliativo está presente nas decisões, influenciando-as, adequando-as aos dados que vão surgindo. Dessa forma, deslocando-se ao longo dos processos de aprendizagem, a avaliação pode tomar

diferentes modalidades consoante a missão que lhe é atribuída. Pode ser diagnóstica, formativa e sumativa;

2. Formativa, ao incidir não apenas sobre os resultados finais mas, também, sobre a natureza dos processos que permitirão atingir determinados níveis de qualidade;

3. Individualizada e diferenciada, ao referir-se a momentos, processos, pessoas, aprendizagens com características próprias, influenciadas pelas vivências e resultados anteriores, servindo para que esses mesmos sujeitos, e não outros, possam melhorar a sua ação;

4. Globalizadora e multidimensional, ao permitir que a pessoa ou as pessoas envolvidas nos processos em avaliação não estejam, ou se sintam, isoladas, e continuem a agir e a aprender integradas num contexto global, influenciador, utilizando um conhecimento que é também global;

5. Diversificada e flexível, ao permitir que, sob o mesmo paradigma, o uso de várias perspetivas, diferentes instrumentos e recursos diversos, consoante a natureza dos casos em avaliação, conduzam a interpretações claras dos dados recolhidos;

6. Concertada e consensual, ao implicar que os intervenientes no processo avaliativo partilhem a reflexão, colaborem na construção do pensamento avaliativo, concordem com a interpretação dos dados e com os resultados considerados;

7. Ecológica e contextual, ao possibilitar, que os processos avaliativos se refiram a um contexto singular e a pessoas conhecidas, tendo em atenção as forças configuradoras do meio.

A avaliação é um dispositivo que permite que os intervenientes nos processos de ensinar e de aprender, compreendam, através de processos individuais e coletivos, de que forma estão a participar, com que qualidade, que movimentos iniciar, manter ou anular para se aproximarem das metas. Candeia (2007) identifica duas dimensões da ação avaliativa: (a) a dimensão que se refere ao pensamento e ação individual, que permite que cada um dos intervenientes ajuíze do que está a conseguir e do que precisa ainda de fazer para alcançar, com sucesso, a meta desejável; (b) a dimensão que se refere ao coletivo, que permite situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, a dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos e, naturalmente, a aprender.

Na nossa opinião, qualquer uma destas dimensões tem subjacente a orientação, o acompanhamento, a partilha e a reflexão inerentes à avaliação dos docentes.

2.2.2 O percurso da avaliação dos docentes em Portugal

A questão da avaliação do desempenho é percecionada de modo diferente de acordo com os “olhares” que tanto a consideram controladora e punitiva como necessária ao desenvolvimento e ao reconhecimento do mérito profissional. Para compreender este fenómeno é necessário recuar no tempo e contextualizar historicamente esta problemática.

Já em 1931, na circular de 24 de abril, se tinha falado em avaliação, tendo-se chegado, inclusive, a fixar, na circular nº 367, 11/4/1932, por intermédio da Direção dos Serviços do Ensino Secundário, os critérios do que seria o bom ou o muito bom professor (Pacheco e Flores, 1999).

Durante o regime ditatorial era o Estado, através do Ministério da Educação (ME) e da Inspeção, que desenvolvia mecanismos de controlo, quer sobre as instituições escolares, quer sobre as práticas dos professores. Ao longo deste período, a avaliação de professores era realizada pela Inspeção, delegando esta, frequentemente, nos reitores (administradores das escolas) algumas competências, onde se incluía a observação de aulas. Este primeiro modelo tinha características meramente administrativas, sem qualquer impacto na progressão da carreira e no desenvolvimento profissional dos professores. A avaliação do professor torna-se numa mera rotina de catalogação dos bons serviços dos professores.

Numa perspetiva histórica, segundo Martins (1987) até à década de 60, os sistemas educativos preocuparam-se apenas com a institucionalização de processos relativos aos indivíduos em formação (alunos, professores, adultos) através de provas como exames, concursos ou simples testes de conhecimentos destinados a assegurar a sua seleção e repartição no sistema escolar e profissional. Com os progressos científicos e tecnológicos, o desenvolvimento socioeconómico e a democratização da política e da educação, formaram-se após a 2ª Guerra Mundial, as condições propícias para um alargamento do campo da avaliação que passa a introduzir o princípio de que o sistema deve ser regulado mediante a tomada de decisões não só sobre a avaliação do produto, mas também sobre o funcionamento do processo.

A partir da década de 1970 cresce a importância das abordagens cognitivistas e construtivistas e a Escola passa a ser estudada como uma organização na qual se mede a

sua eficácia. Nos finais da década de 1980, a investigação sobre a avaliação de professores evoluiu de um enfoque na observação de aulas e formulação de instrumentos fiáveis para um enfoque em programas integrados de desenvolvimento pessoal e organizacional.

A revolução de 1974 é um marco importante na administração escolar e no papel desempenhado pela avaliação de professores em Portugal. Em 1976 implementa-se o DL 769-A/76 de 23 de outubro, onde o Estado procura reforçar o seu papel centralizador na política educativa. Entre 1974 e 1986 a avaliação dos professores deixa de ser considerada, uma vez que se associa às medidas de controlo que caracterizam o regime do Estado Novo.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que a avaliação de professores volta a fazer parte da agenda política nacional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira. No artigo 36º, do capítulo IV, dedicado aos recursos humanos, preconiza-se que os professores têm direito a uma carreira e estipula a avaliação de toda a atividade docente como forma de progressão na carreira, do pessoal docente. Esta progressão deve estar ligada a toda a atividade desenvolvida no estabelecimento de ensino, seja ela individual ou em grupo e também às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

O modelo regulamentador de ADD é o terceiro a ser implementado em Portugal. O primeiro vinha de antes do 25 de Abril de 1974 e prolongou-se até 1990, quando foi publicado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) onde são afirmados os princípios orientadores da avaliação, sendo a regulamentação feita somente em 1992. A partir desta data faz-se referência à avaliação do desempenho como propósito fundamental para a dignificação da carreira, razão pela qual surge ligada à formação contínua, sobretudo pela obrigatoriedade de o docente apresentar documentação relativa à certificação das ações de formação ou, caso não as tenha realizado, justificar os motivos dessa situação (Pacheco e Flores, 1999).

Até à estruturação da carreira docente em 1989 (DL nº 409/89, de 18 de novembro), os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída. A estruturação da carreira em 1989 introduziu uma avaliação do desempenho e uma avaliação do mérito para progresso na carreira como processos diferenciados. O DL nº 409/89 faz depender a progressão, não já simplesmente do tempo de serviço na docência,

mas também da avaliação do mérito da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação.

No início dos anos 90, é publicado o ECD – com o DL nº 139-A/1990, de 28 de abril – onde se destaca a criação de uma carreira única, consagrando-se a necessidade da ADD, da qual passa a depender a progressão da carreira. O primeiro ECD definiu a necessidade de uma avaliação de desempenho com impacto na progressão na carreira, prevendo situações de “avaliação negativa” e bonificando em caso de mérito excepcional. Definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão da carreira e à retirada da profissão.

Este diploma contempla a existência de um período probatório, com a duração de um ano, para os professores em início de carreira, pedagogicamente acompanhados por um professor mais experiente, visando a melhoria da atividade profissional do docente, assim como o aperfeiçoamento. A progressão na carreira depende da avaliação de desempenho do professor, que não deve ser inferior a *Satisfaz* e à frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua, de acordo com o número de anos de cada escalão (artigo 32º).

O modelo instituído a partir de 1990 atribuía aos professores a classificação de *Satisfaz* desde que não se verificassem três situações tipificadas no estatuto da carreira, as quais poderiam conduzir à atribuição da menção de *Não Satisfaz*: o deficiente relacionamento com os alunos, a injustificada não-aceitação de cargos e a não conclusão de ações de formação contínua a que o professor estava obrigado. Com o DR nº 13/92, de 30 de junho, a passagem do 7º para o 8º escalão da carreira docente passa a depender da apreciação, em prova pública, dos currículos dos candidatos, bem como da realização de um trabalho de natureza educacional.

O primeiro modelo de avaliação de professores pós-25 de Abril de 1974 foi implementado em 1992, com a publicação do DR nº 14/92, de 4 de julho. Este pretende reforçar a autonomia das escolas e estimular o desenvolvimento profissional dos professores. Quanto ao processo de avaliação do desempenho, ele seria iniciado com a apresentação pelo professor em avaliação, ao órgão de gestão da escola, de “um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas, para efeitos da respetiva acreditação”. Este regime de avaliação acrescenta a frequência

com aproveitamento de ações de formação contínua e um “relatório crítico”, do qual deveriam constar os seguintes indicadores de classificação: o serviço distribuído; a relação pedagógica com os alunos; o cumprimento dos programas curriculares; o desempenho de cargos diretivos ou pedagógicos; a participação em projetos e atividades da comunidade educativa; as ações de formação frequentadas e respetivas unidades de crédito; os contributos inovadores prestados ao processo de ensino/aprendizagem; os estudos realizados e trabalhos publicados; o nível de assiduidade e as sanções, louvores ou distinções (art.º 6º).

Simões (1998:247; cit. em Pacheco,1998:187), ao analisar este processo de avaliação refere que,

“Não é possível identificar os atributos de propriedade, utilidade, exequibilidade e precisão (...) se a eficácia de um sistema de avaliação é medida em relação ao modo como os propósitos são alcançados (...), no caso vertente, encontramos-nos longe de um modelo de avaliação que se encontra distante de primar pela eficácia”.

Em 1998, em consequência da revisão do ECD (DL nº 1/98, de 2 de janeiro) para além de alteração dos elementos a constar no relatório crítico, houve também alteração no que respeita aos elementos intervenientes na avaliação do desempenho. A alteração consiste na criação de uma comissão especializada do Conselho Pedagógico que aprecia os documentos apresentados pelo professor. A Inspeção-Geral de Ensino tem a competência de fazer o acompanhamento global do processo de avaliação.

A política de avaliação de professores continua a centrar-se na autoavaliação para efeitos de progressão na carreira e baseia-se, como anteriormente, em dois elementos: um documento de reflexão crítica, redigida pelo professor avaliado sobre a atividade do docente, desenvolvida durante o período a que respeita, e ações de formação contínua obrigatórias, confirmadas por cursos devidamente creditados (art.º 5).

O ECD refere-se à avaliação como tendo “*efectivas consequências*” para o desenvolvimento da carreira, permitindo, nomeadamente, “*identificar, promover e premiar o mérito*”. Este estatuto também acentua que a avaliação de desempenho “*visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos*”, pelo que é visível a relação entre o desempenho dos professores e o sucesso escolar.

Apesar dos pressupostos eventualmente inovadores, o processo de avaliação regulamentado em 1998, refere-se unicamente “à avaliação do desempenho” mantendo o

propósito da certificação e ignorando o objetivo do desenvolvimento. O modelo de avaliação de professores limitava-se, na prática, a simples procedimentos burocráticos e a ascensão até ao topo da carreira docente assentava fundamentalmente no tempo de docência.

O processo de avaliação é um processo com uma estrutura desde 2001 (DL n.º 240, de 30 de agosto) através da criação do Perfil do Docente do Ensino Básico e Secundário, passando por 2005 com a alteração da LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). O DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, instaura alterações ao ECD e aprova o novo sistema de ADD. Tal como é referenciado logo no preâmbulo, é imperativo político deste decreto *“promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”*, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Este decreto pretende também dotar *“Cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada”*.

Da introdução do “mérito” na progressão na carreira docente (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro) resulta uma separação dos professores em duas categorias: a de professor e a de professor titular. Na opinião de Formosinho *et al.* (2010:90, *“a criação destas duas categorias pode ter sido uma intenção pragmática de criar com urgência um corpo de avaliadores de desempenho”*). A urgência de constituição do “corpo” de professores titulares deve-se sobretudo *“à necessidade de implementar o regime de ADD e, deste modo, faz deslocar a suspeição sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos professores avaliadores burocraticamente fabricados”* (idem:92-93).

A criação da categoria de professor, dá-lhe um conteúdo funcional quando, no art.º 35º, às funções dos restantes professores lhe acrescenta a coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso, entre outras. O processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, enfraquecendo, assim, o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artº 40º, nº 3).

A carreira docente, a avaliação do desempenho docente, a avaliação do mérito, a formação contínua, são instrumentos para melhorar as respostas da escola para todos e responder aos problemas que ela enfrenta, mas não são fins em si mesmos. A mera

avaliação do desempenho docente num sistema que continua centralizado reduziu à verificação de conformidade com o mínimo burocrático e laboral, “ *o que a torna um exercício dispendioso de energias mas pouco eficaz para a resolução dos problemas atrás descritos da escola para todos*” (Formosinho *et al.*, 2010:94).

Estabelece-se um regime de avaliação de desempenho que não assenta exclusivamente na autoavaliação, como acontecia até ao momento, passando a ser realizado bienalmente e deixando de estar associado a momentos de progressão na carreira. Os procedimentos formais da avaliação compreendem as seguintes fases: preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do departamento; preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo; preenchimento de uma ficha de autoavaliação pelo professor avaliado, onde constarão os objetivos alcançados na sua prática profissional, assim como a formação realizada; conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação pela Comissão de Coordenação da Avaliação, sempre que se verifique a atribuição de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente; entrevista do avaliador com os avaliados para apreciação do processo e reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final.

O processo de avaliação de professores, por comparação com o modelo anterior visa abarcar, através da definição de objetivos, a prestação de contas, a melhoria organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional docente. Passam a ser utilizadas diversas fontes de informação, visando a recolha de uma pluralidade de elementos informativos: autoavaliação; relatórios certificando o aproveitamento em ações de formação; observação de aulas; análise de instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; instrumentos de avaliação pedagógica; planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (art.º 45). A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

O quadro de referência da avaliação de desempenho definida no nosso ECD recolhe elementos de diversos modelos, embora possamos assinalar alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor. De facto, o quadro de referência português tem como ponto de partida quatro dimensões que o ECD considera para a avaliação do desempenho: a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e, por último, o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida, que é o aspeto central deste estudo.

Em 2008 surge o DR nº 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência da alteração do ECD em 2007 (DL nº 15/2007, de 19 de janeiro), seguido do DR nº 11/2008, de 23 de maio. Este visa definir o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009.

O novo ECD faz da atividade letiva elemento importante da docência e da diferenciação de funções, a base para o incentivo e a motivação dos professores para aperfeiçoarem as práticas docentes e se empenharem na vida e organização da escola, considerando a ação docente como o elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objetivo da melhoria das aprendizagens dos alunos. A sua finalidade central é a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos, realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal. É proposta a concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito, condição fundamental para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores.

A fim de implementar o processo de avaliação nas escolas, cabe ao CP, tendo em conta as recomendações do conselho científico e os objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades da escola, elaborar e aprovar instrumentos de registo normalizados que permitam recolher toda a informação pertinente para pôr em prática o processo de avaliação de desempenho, assim como incluir, no regulamento interno, a sua calendarização anual. No processo de avaliação, é da competência do órgão de gestão de cada estabelecimento calendarizar a observação de, pelo menos, três aulas lecionadas pelo professor avaliado, por parte do coordenador do departamento. As menções qualitativas constantes no sistema de classificação, corresponderão ao cumprimento dos objetivos fixados e ao nível de competência demonstrada na sua concretização.

Em março foi emitido o Despacho nº 7465/2008 que clarifica a delegação de competências dos avaliadores. Deste modo, o coordenador de departamento curricular,

pode delegar competências noutros professores titulares que pertençam ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados. O presidente do conselho executivo também pode delegar noutros membros da direção executiva as suas competências de responsável pela avaliação de desempenho de todos os professores da escola ou agrupamento de escolas.

Em todo o caso, a ação docente é o elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objetivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, relevando desse facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais.

Durante o ano escolar de 2007-2008 os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas deviam prosseguir e desenvolver as ações consideradas necessárias à plena aplicação do sistema de avaliação de desempenho, tal como previsto no ECD e no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, nomeadamente através da alteração dos respetivos projetos educativos para a fixação de objetivos e metas, da fixação dos indicadores de medida e do estabelecimento do calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação.

Em fevereiro de 2008 foi aprovada a peça fundamental destas mudanças no sistema de ensino: o novo modelo de gestão das escolas – DL n.º 75/2008, de 22 de abril. No diploma, as escolas passam a ter um Diretor que pode ser ou não professor, eleito pelo conselho geral após o desenvolvimento do procedimento concursal, aprovado pelo governo, no qual o candidato apresenta o seu *curriculum vitae* e um projeto de intervenção na escola. O diretor tem poder para nomear os coordenadores dos departamentos e, tal como cada professor, objetivos quantificáveis a atingir. A cadeia de avaliação de objetivos e das práticas letivas (aulas) está hierarquizada e dependente em primeira instância do Diretor e em última instância, do Governo.

Em 2009, através do DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, o ME introduz correções aos decretos anteriores com o objetivo de superar os problemas diagnosticados pelos professores. As medidas visam, acima de tudo, melhorar os termos do processo de avaliação e favorecer as condições de funcionamento das escolas. Os instrumentos usados e os critérios de preenchimento variam de escola para escola, de acordo com a sua autonomia para adaptarem as orientações regulamentares, à sua realidade.

A ADD tem sido lida como um processo exterior à escola, controlador e fiscalizador e no presente estudo, o objetivo é fazer a leitura da mesma numa perspetiva de oportunidade que poderá facultar aos docentes um caminho para investigarem as suas

práticas e aperfeiçoarem a sua ação docente. Ela constitui um elemento de gestão cujo fim é identificar obstáculos ao exercício correto da atividade docente. Os sistemas de avaliação possibilitam o reforço das capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma e uma das formas de o conseguir é optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da sua avaliação.

“O valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico... o modelo de processo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor... trata-se de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho” (Winter, 1978 em Day:1999).

Qualquer processo genuíno de responsabilização pressupõe que os sujeitos são capazes de agir de forma responsável e autónoma. Todos os programas e versões de modelos de avaliação, por mais realistas que sejam e estejam cuidadosamente articulados, têm de ter em conta o fator humano porque qualquer tipo de desenvolvimento envolve as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são possíveis de serem prescritos e porque as tentativas de desenvolvimento do pessoal docente exigem uma atenção particular às dinâmicas psicológicas e sociais.

De acordo com Morais,

“A implementação de um modelo de ADD é provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização. A ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competência dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registo, enfim, sobre os diferentes procedimentos” (2009:11).

A falta de tradição de uma “cultura de avaliação de professores” atinge todos os colaboradores da organização escola, gerando receios, críticas e ansiedades. Em nenhum dos regimes de avaliação anteriores a este modelo, houve avaliação docente, observada, supervisionada e avaliada. Houve sim regimes que utilizaram outros mecanismos (formação, tempo de serviço e relatório de atividades, por exemplo) e a prática da supervisão com avaliação de desempenho da ação de ensinar só tem existido entre nós no período de estágio. O problema levantado com a avaliação de desempenho que agora se iniciou é o de reverter essa lógica e abarcar, como inerente ao processo, a supervisão dos docentes no que respeita à sua ação central – a docência.

A ADD, que consta do DL n.º15/2007 (art.º 40), visa “*a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência*”. São ainda enunciados como propósitos da ADD

“Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.” (ibidem.)

A avaliação dos docentes pretende ser uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional e é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação. O sucesso desta tarefa avaliativa depende, do modo como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional é imprescindível, segundo Day (1999), que os gestores escolares tenham em conta dois aspetos fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

2.2.3 Funções e finalidades da avaliação

“A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar” (Fernandes, 2009:20)

A ideia de que a avaliação deve desempenhar um papel importante na renovação dos sistemas e das práticas educativas constitui uma ideia chave das ciências da educação.

Chiavenato refere que a avaliação é

“O processo que mede o funcionário; (...) o processo de rever a atividade produtiva passada para avaliar a contribuição que os indivíduos fizeram para o alcance dos objectivos (...); identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações” (2005:223).

A avaliação do desempenho vai para além de uma finalidade fiscalizadora e punitiva; deve centrar-se numa base positiva, como um instrumento para detetar problemas e insatisfações. “*A avaliação do desempenho é um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, qual é a sua contribuição para o negócio da organização*” (idem).

O principal objeto da avaliação consiste em analisar o desenvolvimento dos funcionários, de modo a promover um melhor crescimento pessoal e profissional, pelo que deve ter um papel formativo e de diagnóstico. A avaliação do desempenho deverá constituir um poderoso meio de resolver problemas de desempenho e por outro lado, melhorar a qualidade do trabalho, bem como a qualidade de vida das organizações (Chiavenato, 2005). A avaliação dos docentes tem como principais fins,

“Aumentar a eficácia dos docentes, promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, para melhorar os resultados dos estudantes, para controlar processos e práticas, programas e estratégias para medir o desvio entre resultados (objectivos concretizados) e objectivos propósitos; para gerir carreiras, etc.. Esta multiplicidade de perspectivas, todas elas possíveis e válidas e não totalmente exclusivas, embora, nalguns casos, difíceis de compatibilizar na prática - remete-nos para modos possíveis de encarar a avaliação de professores em função do enfoque e dos seus propósitos e efeitos (previstos e não previstos) ”.

(Flores, 2010:8)

A melhoria da escola e do ensino, na sala de aula, evidencia uma ligação com as atividades de desenvolvimento profissional e aposta fundamentalmente numa avaliação formativa em detrimento da sumativa.

Para Hadji (1995:32), *“a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundário”*. O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir.

A avaliação do desempenho só faz sentido se diferenciar o mérito e a excelência, bem como promover o desenvolvimento global dos indivíduos e das organizações (Camara *et al.*, 2005). Trata-se de um instrumento que pretende medir e analisar a competência de um funcionário no exercício de um determinado cargo durante um certo período de tempo. Todavia, em muitas práticas verifica-se que a avaliação de desempenho passa a ter um papel de classificar e por conseguinte, premiar e punir. A avaliação perde, assim, a sua função diagnóstica e gera angústia, quer a avaliadores, quer a avaliados, no caso de o sentido da avaliação não ser perceptível, e se os resultados não forem integrados e transformados em ações de melhoria e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Alaiz *et al.* (2003) referem que, segundo MacBeath (1997) se pode considerar que qualquer atividade avaliativa é induzida por uma perspectiva política, isto é, está associada a

um quadro de jogos de poder de origem central ou local, que se baseiam em trocas negociais que a escola deve aproveitar mediante as suas aspirações. A este propósito Afonso (1998:34), refere que *“as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação”*. Acrescenta ainda que, na avaliação dos professores, esses processos de negociação exigem a conciliação entre a autonomia, por um lado, e a responsabilização profissional, por outro.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial ou outras. Trata-se portanto de um juízo de valor, assente fundamentalmente na observação da atividade do professor no local de trabalho, que visa testemunhar até que ponto os professores adquiriram e desenvolveram as competências integradas nos referentes da avaliação que constam do perfil de desempenho, do currículo nacional dos alunos, do projeto educativo de escola e do plano individual do professor.

Existem assim referentes externos, fundamentalmente estabelecidos por normativos legais, e referentes internos/intrínsecos a cada profissional, nomeadamente as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objetivos que definiu, os projetos em que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas. São estes os referentes que devem servir de base à construção do referencial avaliativo do desempenho docente (Figari, 1996).

Para Hadji, o processo de avaliação caracteriza-se por uma dupla articulação

“Entre o referido e o referente, visto que avaliar consiste em atribuir um “valor” a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar assim, o campo da realidade concreta com o das expectativas; mas articulação, também, entre o referido e o referente, e as “realidades” de que eles constituem modelo reduzido” (1994:31).

O principal objetivo da avaliação dos professores é melhorar a qualidade de ensino, melhorar a docência, diagnosticar os pontos fracos, reconhecer o grau de profissionalidade e progredir na carreira de acordo com o crescimento profissional. Avaliar significa, então, confrontar o real com o ideal, o referente com o referido e atribuir um juízo; é um ato de “leitura de uma realidade observável”, fundamentada através de informações provenientes de diferentes fontes.

A avaliação dos docentes deve ser globalizante e depende de vários fatores, como referem Blanco *et al*:

“O conjunto destes paradigmas oferece uma visão geral e uma orientação de como se poderá avaliar a função docente. No momento de a implementarmos precisamos de consciencializarmo-nos que não existe uma actuação paradigmática do bom professor, dependendo a sua eficácia de muitos factores. O trabalho do professor deve ser avaliado pela sua profissionalidade e não pela simples competência técnica” (1988:96).

Na perspetiva deste autor, a avaliação do professor referencia-se em paradigmas (modelos) de acordo com os diferentes papéis que o professor desempenha enquanto profissional.

. Culturalista – ao professor exige-se-lhe não só a relação com o saber como também a capacidade de o transmitir aos alunos;

. Personalista - o professor assume no contacto com os alunos uma dimensão educativa ou tutorial que reflete um conjunto determinado de valores;

. Técnico – a função do professor depende muito daquilo que se lhe pede, do lugar que ocupa perante a estrutura curricular e de ser ou não protagonista no desenvolvimento do currículo;

. Sociológico – o professor atua no contexto sócio-cultural onde se repercutem manifestações ideológicas. Os diversos papéis que lhe são cometidos na escola são filtrados pela convicção pessoal que cada um assume, consciente ou inconscientemente;

. Investigador – o professor deve ser um profissional amplo, em oposição ao profissional restrito. Deve ter uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo mediante uma sistemática autoanálise, para o trabalho com outros professores e para a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na aula.

Nesta perspetiva, a primeira intenção da avaliação do desempenho é contribuir para o desenvolvimento profissional do professor - *“tendo em consideração o contexto sócio - educativo”* (DL nº 15/2007: 10) em que o professor desenvolve a sua atividade - em duas dimensões: *“A melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que estes realizam na melhoria da escola”* (Sanches, 2008: 276).

2.2.4 A avaliação como fator de desenvolvimento profissional

O perfil geral de competências para o desempenho docente abrange quatro dimensões: a profissional, social e ética, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a de

desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Como refere Formosinho *et al.*:

“À complexidade da docência podemos associar vários tipos de trabalho a que correspondem várias concepções do que é Ser Professor, com consequências na perspetivação da avaliação do desempenho docente” (...). O atual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais” (2010:77).

As orientações do ME expressas nos normativas, DL nº15/2007 de 19 de janeiro e o DR nº2/2008 de 10 de janeiro – espelham o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor.

As mudanças sociais têm na educação, nas escolas e no trabalho dos professores uma influência muito grande. Sendo a profissão docente uma “profissão do conhecimento”, esta tem sido a justificação para que o docente tenha como principal objetivo do seu trabalho, a transformação desse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove é preciso que os professores tenham consciência da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Relatórios internacionais recentes destacam a importância do papel dos professores na possibilidade de aprendizagem dos alunos. O relatório sobre o panorama da educação nos países da OCDE (2005) afirma:

“Actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p. 12).

Este relatório é reflexo da preocupação, a nível internacional, com os professores: como fazer com que a docência seja uma profissão atrativa, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras. Estabelece-se, assim, a ponte entre o conhecimento acumulado pelo professor e a pergunta: Como se aprende a ensinar?

Neste contexto surge o conceito de desenvolvimento profissional de professores que tem a conotação de evolução e continuidade e que, no entender de Marcelo “*supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores*” (2009:9).

Por desenvolvimento profissional entende-se “*o processo, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira*” (Duke e Stiggins,1990 cit. em Simões, 2000:19). Estes autores consideram que o desenvolvimento profissional prende-se com o julgamento individual acerca do que se precisa para se crescer profissionalmente rumo à excelência. Apesar de o processo de avaliação ser influenciado por fatores organizacionais, ele também molda o tecido organizacional e as condições de trabalho. O modo como é concebido, planeado e concretizado, vai nortear o desenvolvimento profissional, influenciando o nível de motivação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade das escolas e do ensino.

O professor, ou qualquer outro profissional, não é um ser acabado, um estado final. Ele é uma pessoa que exerce uma função social, que se encontra num processo contínuo de aprendizagem e que interessa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver.

“Há cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento. Uma avaliação implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade” (Alves e Machado, 2008:11).

O conceito de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira deve ser encarado como uma necessidade, como um desafio e não como uma obrigação e infortúnio ao qual não se pode fugir. A sua grande finalidade é tornar os docentes mais aptos no desempenho das suas funções/atividade profissional, na condução do ensino, na resposta às necessidades dos alunos e na contribuição que possa dar para a melhoria global da escola como instituição educativa.

O desenvolvimento profissional dos professores está sempre intimamente relacionado com o desenvolvimento da organização. Existe uma mútua dependência destes dois conceitos, pelo que o sistema de avaliação deverá nortear o desenvolvimento profissional, visando a qualidade da organização e conseqüentemente permitir o seu desenvolvimento; isto só pode acontecer quando a organização adota práticas que

estimulem a motivação nos professores e melhorem a capacidade e desempenho dos profissionais que aí interagem.

Ponte (1994) aponta diversos fatores que contribuíram para a emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento. Em primeiro lugar, as mudanças crescentes nas condições sociais, arrastando mudanças no sistema educativo (nos objetivos da educação, nos currículos, nos alunos, no próprio conceito de escola). Em segundo lugar, as mudanças na teoria educacional, promovendo novas orientações didáticas e novas perspectivas para fundamentarem a ação do professor. Por último, as mudanças na própria visão do papel do professor, reconhecendo-se agora a complexidade e dificuldade da sua função, consequência da mudança resultante da expansão da educação a todo o tecido social. A complexidade, incertezas e mudanças imprevisíveis do mundo atual têm sido apontados como fatores que levam à necessidade de trabalhar em conjunto. “*A colaboração acabou por se transformar num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna*” (Hargreaves, 1998:277).

O desenvolvimento profissional diz respeito aos diversos domínios onde os professores exercem a sua ação. Assim, há a considerar a prática letiva e as restantes atividades profissionais, dentro e fora da escola, incluindo a colaboração entre os pares, projetos de escola, atividades e projetos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais. Mas há igualmente que ter presente o carácter fundamental de autoconhecimento do professor, de reflexão e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias, ou seja, a dimensão do desenvolvimento profissional do professor como pessoa, como um todo, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. O desenvolvimento profissional depende de diversas condições que se referem sobretudo ao próprio sujeito, ao seu contexto institucional e aos recursos disponíveis, incluindo recursos humanos e materiais (interiores e exteriores à escola). O professor é o protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional e sem ele não é possível melhorar a escola.

O conceito de desenvolvimento profissional representa uma “*visão alargada da aprendizagem profissional*” (Lieberman, 1996, cit. em Day, 2001:18). Esta aprendizagem pode ocorrer segundo o autor, de três formas: através da instrução direta (conferências, cursos...), na escola (treino de pares, amizades, críticas exteriores à escola, processos de revisão e avaliação, ...) e fora da escola (estabelecimento de parcerias, de redes de

trabalho, de centros de desenvolvimento profissional). Para além destes, pode ainda ocorrer uma aprendizagem na sala de aula (através da reação dos alunos). Isto implica que exista uma perspetiva centrada no docente que reconheça e interligue *“as suas características e as suas funções, a cultura organizacional, os colegas e a liderança como factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional”* (Day, 2001:19).

Apesar do processo de avaliação ser influenciado por fatores organizacionais, também ele molda, simultaneamente, quer o tecido organizacional, quer as condições de trabalho. O modo como é concebido, planeado e concretizado, vai nortear o desenvolvimento profissional, influenciando o nível de motivação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade das escolas e do ensino.

Vários investigadores têm demonstrado que o isolamento dos professores é um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento (Hargreaves, 1998; Day, 1999; Jesus, 2000), pelo que uma das muitas formas de contribuir para um melhor desempenho e conseqüentemente para o bem-estar e realização do docente, é trabalhar em equipa com os outros professores.

As diversas definições teóricas do conceito de desenvolvimento profissional entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O conceito de desenvolvimento profissional reenvia para o processo individual de aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes... e da sua mobilização sobre a forma de competências para fazer face, de forma eficaz, às situações profissionais; trata-se fundamentalmente, como salienta Paquay, de um processo de aprendizagem do sujeito que aprende para o seu trabalho *“Le “développement professionnel” consiste pour l’essentiel dans la construction de compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de carrière* (2010:10).

Devido à evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década. Villegas-Reimers (2003, cit. em Marcelo, 2009) mostra que este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências,

planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores.

Esta nova perspectiva de desenvolvimento tem, para Marcelo (2009:10-11), determinadas características:

- . Baseia-se no construtivismo – o professor é o sujeito que aprende de forma ativa a estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

- . Entende-se como sendo um processo a longo prazo – os professores aprendem ao longo do tempo;

- . Assume-se como um processo que tem lugar em contextos – as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;

- . Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola – tende a reconstruir a cultura escolar e os professores são profissionais implicados;

- . O professor é visto como um prático reflexivo – o professor vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência e constrói novas teorias e novas práticas pedagógicas;

- . O desenvolvimento profissional é visto como um processo colaborativo – ainda que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

- . O desenvolvimento profissional pode optar diferentes formas em diferentes contextos – as escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Na linha defendida por Hadji (1993), se quisermos criar um sistema de avaliação de professores bem-sucedido, que vá ao encontro dos objetivos definidos para o desenvolvimento pessoal e profissional, teremos que o separar inevitavelmente do sistema de prestação de contas. O contrário levanta sérios problemas de exequibilidade.

Christopher Day (1993) sublinha que a avaliação do desenvolvimento profissional dos professores deve ter relação estreita com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor e depende de um trabalho de interação e observação que é moroso. No entender de Rodrigues e Peralta,

“Se se desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional, não o aproveitando como processo formativo experiencial, e se aos professores, os principais interessados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos, não for dada informação de retorno (feedback) sobre o seu desempenho, quer durante o processo – no sentido da sua melhoria – quer no momento da avaliação final – de modo a que possa reflectir sobre as causas, consequências, progressão em função dos objectivos definidos, necessidades futuras - então esta avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controlo” (2008:15-16).

Apoiando-nos nas perspetivas destes autores e sendo a reflexão inerente e necessária ao desenvolvimento da ADD, na nossa opinião seria necessário que a linha temporal para o desenvolvimento deste processo fosse prolongada. Os docentes poderiam investir no seu desenvolvimento profissional, orientando-o de forma coerente, definindo metas claras para o desenvolvimento da organização e centrando-o nas aprendizagens dos alunos. Seria de todo conveniente, na nossa perspetiva, que o processo formativo fosse realizado dentro da escola e implementado através da criação de comunidades de aprendizagem colaborativa, em que todos os envolvidos se considerem simultaneamente, professores e alunos.

2.3 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA - A RELAÇÃO SUPERVISIVA

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1996)

2.3.1 A supervisão pedagógica no contexto da Avaliação do Desempenho Docente

Clarificando o conceito de supervisão

Nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos.

A dispersão semântica que existe em torno dos conceitos de supervisão, supervisor e supervisionar, pode levar-nos a perspectivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspeção e de direção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento. As definições disponibilizadas pelo dicionário (Dicionário Universal de Língua Portuguesa, Texto Editora, 1995) para os conceitos são: a supervisão é o ato ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar (a cada hipótese correspondem processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objetivos que lhe podem estar associados); supervisor é aquele que aconselha e supervisionar é a indicação da direção, orientação ou inspeção.

A literatura a que acedemos, sobre a temática da supervisão, é unânime em considerar que os desafios que atualmente se colocam aos professores, apenas poderão encontrar resposta através da construção da profissionalidade docente tal como a entende Sacristán:

“A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento prático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação de condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. (...) A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade” (2008:28).

As qualidades que este autor considera necessárias ao desenvolvimento da profissionalidade docente pressupõem uma estreita relação entre o conhecimento teórico e a prática docente, orientada, acompanhada, supervisionada, devendo aquele ser mobilizado para alicerçar a ação.

No âmbito deste estudo e da problemática da avaliação docente surge assim, inerente ao processo avaliativo, a supervisão pedagógica. O que é a supervisão pedagógica, neste momento? Porquê a renovada importância deste conceito? Para quê a insistência nesta ferramenta de orientação e formação, sobretudo em contexto de ADD?

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão pedagógica e dos vários cenários/modelos de práticas existentes (behaviorista, clínico, psicopedagógico, de diagnóstico, etc.), o que aparece como consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo superviso na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo.

Numa perspetiva histórica o conceito de supervisão pedagógica não é novo, nem surge por imperativos normativos, no entanto, com a implementação da ADD, ele volta a ganhar um estatuto de maior relevância, na medida em que, num contexto de mudança do exercício da profissão docente, surge associado à observação de aulas de todos os professores em geral e não apenas dos que se encontram em formação inicial.

Ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa e mudança e melhoria de práticas pedagógicas e didáticas (sala de aula e extra aula - escola - comunidade). Estes referentes conceptuais, balizados por conceitos teóricos variados e mais ou menos consensuais, estarão, então, na base da relevância da supervisão pedagógica que Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) apresentam como um conceito alicerçante da “construção do conhecimento profissional”, sendo a escola o espaço, por excelência, de referência da prática educativa do professor, no qual ele constrói esse conhecimento.

A supervisão é um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e desenvolver as competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática que é o espaço onde o professor atua e reflete sobre os efeitos da sua ação, de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem apenas da assimilação do conhecimento

científico mas também de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real: a prática.

A problematização sistemática da ação docente, o confronto de visões decorrente do exercício do ciclo de supervisão, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre os seus resultados, são apontados como agentes potenciadores do desenvolvimento profissional e da melhoria do desempenho da atividade docente. E. Stones, citado por Alarcão e Tavares (1987) e por Vieira (1993) diz que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (1987:34) afirmam que *“Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”*.

Supervisão em Portugal

A supervisão pedagógica é uma das dimensões inerentes ao processo de ADD, daí a necessidade de conhecer a forma como tem sido abordada pelos teóricos e enquadrá-la na realidade do nosso país e do nosso sistema educativo. A LBSE determina, no seu capítulo IV, a necessidade de preparação do professor profissionalizante, não referindo como essa preparação se faz, nem quem a ministra. A autonomia pedagógica da escola, preconizada pelo DL 43/89 exercesse, entre outros domínios, na formação e gestão do pessoal docente (art.8). De acordo com Correia (1995), a escola pode configurar espaços de supervisão, de forma a que os problemas que se encontrem sejam mais facilmente solucionados.

O termo "supervisão" encontra, em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados noutros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira, *"é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando"* (1993:60). A autora refere como negativo o facto de, no nosso país, não ser dado conhecimento ao professor do domínio da supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir. Assim, considera que deverá existir uma reflexão conjunta, supervisor/professor sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão.

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação é uma

necessidade de todos e de cada um. Falar de escola reflexiva segundo Isabel Alarcão significa entendê-la como uma *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”* (2004:13).

Perante esta proposta de mudança de paradigma emerge uma atitude investigativa e reflexiva do professor que se encontra permanentemente comprometido com a realidade. Na supervisão dos professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interação que ocorrem nos microssistemas, sobretudo no que é designado como o local de trabalho, e as relações com as variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que têm lugar nos outros sistemas.

Modelos e dimensões da supervisão

Para entender a noção polissémica de supervisão vimo-nos na necessidade de apresentar alguns modelos que foram surgindo ao longo dos anos e que tentamos sintetizar, apoiados em Tracy (2002 em Oliveira-Formosinho, 2002) que pesquisou e escreveu sobre modelos e abordagens de supervisão.

Uns privilegiam a aprendizagem das crianças, outros colocam o enfoque no papel do professor/educador; uns apoiam o produto final, outros valorizam o percurso; alguns consideram importante a relação com o contexto da prática, outros responsabilizam o supervisor por determinados papéis mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores/educadores.

O modelo clínico, teorizado por Cogan e Goldhammer, pretende ajudar o professor a manter e a desenvolver a sua competência profissional. A etapa mais importante é a observação direta em sala de aula, com recolha e análise de dados, interação posterior entre o supervisor e o professor, realçando também um encontro antes da observação direta. O objetivo do supervisor é levar o professor observado a questionar-se, confrontar, analisar e refletir sobre os dados observados e ser capaz de apresentar as melhores soluções.

O modelo reflexivo, defendido por Schön e Zheichne, potencia o crescimento pessoal e profissional no âmbito da emancipação do professor com base num ciclo de reflexão. Inclui três momentos de reflexão distintos que se complementam: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O supervisor deve ser um conselheiro que encoraja o professor a (re)construir-se sem quaisquer constrangimentos em assumir a incerteza, o erro e a vontade de mudar. O professor desenvolve-se numa

comunidade verdadeiramente aprendente envolvendo-se na sua prática (re)definindo-a e desafiando-se constantemente.

O modelo ecológico, na perspectiva de Broffebrenner, integra o domínio reflexivo da supervisão como ponto de partida para o desenvolvimento integral do professor ao nível pessoal, social e profissional. O desenvolvimento humano resulta da interação mútua e progressiva entre o indivíduo ativo, em constante crescimento, e as propriedades sempre em transformação dos meios mais imediatos em que o indivíduo vive. Valoriza-se o desenvolvimento de relações interpessoais que se baseiem no trabalho em equipa no qual todos cooperam em prol de uma ação conjunta. Permite que a ação do supervisor se enfatize numa estimulação do pensamento reflexivo com base na tomada de consciência crítica e numa motivação para uma ação pedagógica do professor que evidencie comportamentos profissionais *práticos*. Estabelece uma relação de encorajamento e confiança entre o supervisor e o professor que atuam como um só e partilham a responsabilidade das suas ações numa lógica de supervisão horizontal.

A tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões: a analítica e a interpessoal. A primeira refere-se aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica; a segunda é relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos. Estas duas dimensões que se encontram interligadas e não é possível desenvolver uma independentemente da outra, subdividem-se, de acordo com a ação pretendida pelo supervisor, nas dimensões: ética, técnico-didática, interpessoal, cultural, pedagógica e cognitiva, como se pode ler no Quadro 4 (Diogo *et al.*, 2010).

As conceções de supervisão não devem ser vistas como modelos únicos e exemplares, mas antes como *“Hipóteses, entre outras, cuja (re)criação em outras situações e contextos deverá ser objecto de profunda reflexão e cuidadosa regulação supervisiva”* (Sá-Chaves, 1999:20).

Quadro 4- Dimensões da supervisão

DIMENSÕES	ESTRUTURA PRETENDIDA/FUNÇÃO DO SUPERVISOR
ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> -O supervisor tem consciência da dimensão ética da sua função; -O supervisor promove a responsabilidade profissional do professor; -Desenvolve a interação entre emoção, pensamento e ação.
TÉCNICO - DIDÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> -O supervisor interage com o professor tendo em conta as vivências profissionais do seu passado e as perspectivas para a ação pedagógica futura. -O professor (re)aprende/(re)constrói a sua profissionalidade;
PESSOAL E INTERPESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> -O supervisor como modelo para o professor e o professor como modelo para si próprio; -Estimula a capacidade de trabalho e cooperação entre professor/supervisor e professor/ professor; -Estimula a gestão da formação por parte do professor; -Estimula o desenvolvimento da profissionalidade e da personalidade do professor; -Desenvolve-se a reflexividade partindo de experiências pedagógicas e não pedagógicas; -Baseia-se no autoconhecimento e no autodesenvolvimento.
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> -O sistema de supervisão é entendido como um ato partilhado que pressuponha uma crescente autonomia do professor no âmbito da sua dimensão cultural; -O professor: <ul style="list-style-type: none"> .é visto como intelectual, intérprete e crítico da cultura; .percebe novos contextos culturais e entende-os como uma mais-valia; .é reflexivo da sua prática pedagógica. -A ação educativa centra-se nas práticas pedagógicas, na sala de aula, articulando-as com a realização de eventos culturais que envolvam toda a comunidade educativa.

2.3.2 Funções e características da relação supervisiva

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão pedagógica e dos vários cenários/modelos de práticas existentes, o que aparece comumente consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo profissional aprendente, colaborativo e reflexivo.

Numa perspetiva construtiva e do desenvolvimento do docente, a supervisão inclui estratégias de mediação pensadas para colaborar na construção e no desenvolvimento das competências reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e desempenho. A supervisão pedagógica fundamenta-se, portanto, na reflexividade que tem por finalidade a (des)construção e a (re)construção dos saberes prévios com vista à estruturação de novas competências e conceções por parte dos professores.

O modelo de supervisão reflexiva promove a reflexão sobre a pessoa numa perspetiva sócio-construtivista, de autoconhecimento e de desenvolvimento (Sá-Chaves, 1997), o que denota que o supervisor estimula a introspeção reflexiva, como meio de autoconhecimento, provocando o desenvolvimento da meta - cognição, ou seja, o conhecimento de si próprio, enquanto profissional docente e pessoa. O processo de supervisão é, essencialmente, centralizado na observação, análise e reflexão sobre o seu desempenho e sobre a atuação dos colegas, promovendo e desenvolvendo a triangulação entre três vetores: ação, reflexão e colaboração (Alarcão e Tavares, 1987).

O conceito de supervisão foi evoluindo ao longo do tempo e deixou de ser *“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (Alarcão e Tavares, 1987:18), para passar a ser um processo de *“dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”* (Alarcão e Tavares, 2003:154). Considera-se assim a supervisão como uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica.

A supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista e não apenas destinada a formação inicial, mas ligada a aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar um valioso contributo para:

- .o crescimento pessoal e profissional;
- .a qualidade na educação;
- .adquirir/reciclar conhecimentos;
- .escolher percursos/perspetivas em educação.

Parece ser consensual a consideração do papel fulcral da sala de aula na promoção do sucesso, apesar de todas as complexas variáveis que nela coexistem e o influenciam. Se a

gestão curricular, a metodologia de trabalho utilizada para promover a organização dos alunos e as competências relacionais e comunicacionais do professor são fatores determinantes na qualidade e eficácia da sala de aula, então a supervisão tem um campo de atuação para o qual pode dar uma importante contribuição, desde que haja diálogo, vontade de partilhar e gerar conhecimento em comum, entre - ajuda, confiança mútua e humildade para “aprender sempre”.

A supervisão envolve desenvolvimento humano e profissional e quer seja encarada de uma forma positiva e construtivista, quer seja destinada a formação inicial ou continuada, está intrinsecamente ligada a aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida. Nesse sentido pode dar um valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional, a qualidade na educação, adquirir/reciclar conhecimentos, escolher percursos/perspetivas em educação.

A supervisão permite problematizar as práticas quotidianas dos docentes, contempla momentos de reflexão crítica consciencializadora e potenciadora da reformulação da prática pedagógica e, através das reflexões produzidas, podem ocorrer algumas das mudanças de que a escola necessita. As duas características fundamentais da supervisão são para Alarcão, a democraticidade e a liderança com visão.

“Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos. Mas também uma liderança que perspetive o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto (...) na melhoria do ensino e da aprendizagem” (2009:120).

Quando trabalhamos com os professores, pretendemos chegar aos alunos, queremos que a educação e o ensino sejam melhores. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objetivo último é a qualidade da educação.

A supervisão como processo de desenvolvimento profissional e organizacional

O desenvolvimento pessoal e profissional é inerente à supervisão e Alarcão e Roldão (2008) consideram que *“A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”*.

Para Bronfenbrenner (1992), citado por Sá-Chaves, o desenvolvimento humano é visto como “*O processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico*” (2000:42). Nesta definição o autor destaca que o desenvolvimento envolve uma mudança a nível da pessoa, mudança que nem é efémera, nem apenas ligada a uma determinada situação, o desenvolvimento manifesta-se ao nível da percepção. O desenvolvimento pessoal e profissional do professor é um processo interativo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade. Este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de (re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino aprendizagem sem medo de questionar dogmas, conceitos e paradigmas assentes em modelos pedagógico-didáticos que nos são fornecidos como se de “receitas culinárias” se tratassem.

Na procura de novos caminhos e de novas formas de desenvolvimento da profissionalidade docente “*A supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica*” (Moreira, M. A., 2004:134). Deste modo, os contextos de supervisão devem contemplar momento de reflexão crítica com vista à consciencialização e, conseqüentemente, à reformulação da prática pedagógica.

Construir um sistema de supervisão implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento da sua personalidade e profissionalidade enraizado numa atitude de permanente reflexão “*Dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes*” (Sá-Chaves e Amaral, 2000:84).

A supervisão pedagógica constitui também uma estratégia para auxiliar os docentes no seu desenvolvimento profissional, na dimensão do conhecimento e da ação. Assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação, como é enunciado por Alarcão e Tavares, “*A supervisão é uma atividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos*” (2003:65).

Atualmente, o conceito de supervisão pedagógica ultrapassa cada vez mais as “fronteiras” da formação de profissionais destinados à docência e em formação inicial. Ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa e mudança e melhoria de práticas pedagógicas e didáticas (sala de aula e extra aula - escola - comunidade).

Existem no entanto alguns fatores que condicionam o desenvolvimento da supervisão, um dos quais é o cotidiano das nossas escolas. Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão consideram fundamental em supervisão pedagógica,

“A criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”, em que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular (...)” (2008: 54).

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Fazer supervisão constitui um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga em função de dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos que nela trabalham.

Perspetivas implícitas à supervisão

Apoiando-nos nas perspetivas teóricas referenciadas e nos normativos que têm regulado a avaliação dos docentes, a avaliação dos professores aponta para quatro importantes finalidades:

1. A prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular;
2. A gestão das carreiras profissionais;
3. O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino;
4. A melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Estas finalidades apontam para distintos objetos e destinatários, diferentes usos sociais e diversas intenções, requerem vários intervenientes no processo e diferentes tipos

de informação, de indicadores e de instrumentos de avaliação e estão na base de diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado.

O regime normativo em vigor (DR nº 2/2010) coloca como referência da avaliação do desempenho dos professores os objetivos e as metas de melhoria fixados pela escola nos documentos balizadores da sua política educativa e os indicadores de medida por ela estabelecida, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados e a prevenção do abandono escolar. Ele estabelece uma associação entre o perfil geral de competências para o desempenho da docência e o desenvolvimento profissional. Coloca a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor, faça dele o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e faça da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam.

Pressupõe-se que o professor quer aperfeiçoar o seu desempenho e quer que o ajudem. Enfatizando a avaliação formativa que a supervisão comporta, o regime de avaliação de desempenho parece ancorar-se numa perspetiva que valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor. Neste sentido,

“A reconceptualização da supervisão acentua os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa em metas ancoradas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

(Oliveira-Formosinho cit. em Alarcão e Tavares, 2003:107)

As perspetivas implícitas à supervisão segundo Sá-Chaves (2000;2002) e Alarcão e Roldão (2008) são:

- Relações de intra e inter pessoalidade na aprendizagem - A aprendizagem, a formação e o desenvolvimento são atos de autoimplicação, que ninguém poderá fazer em vez de ninguém (Alarcão, 1991), mas que também dificilmente poderá fazer sozinho (Sá-Chaves, 2002);

- Investigação como estratégia de aprendizagem e de produção de conhecimento - A ideia de aprendizagem, enquanto investigação, identificação e procura de soluções para os problemas, experimentação, desenvolvimento de projetos e produção de materiais deixa perceber o reconhecimento do valor da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, avaliadas e continuamente referidas e do conhecimento que, nessa reflexão, emerge da própria

ação (Schön, 1983;1987 cit. em Sá Chaves, 2000). Trata-se do conceito de supervisão levado ao nível meta-reflexivo e meta-analítico que permite a compreensão dos processos de construção do conhecimento.

- A intercontextualidade e a transgeracionalidade - Os princípios que regem os processos de desenvolvimento das sociedades são intemporais e as suas culturas específicas traduzidas, em cada contexto, por linguagens e por práticas sociais que lhes são próprias, devem ser respeitadas (Sá Chaves, 2000).

A estratégia supervisiva propõe a instauração de uma cultura de partilha, de troca de informação e de sentidos, que reconhece os valores universais subjacentes aos direitos humanos independentemente dos contextos e acrescenta, a cada qual, a mais-valia da circunstancia particular, do outro modo de olhar, perceber e resolver problemas e, nesse exercício, estabelecer laços de solidariedade que, por vezes, não germinam apenas espaços, mas fazem germinar consensos, confluências, energias, força, determinação, futuro.

Subscrevemos Alarcão e Roldão, ao afirmarem que as tendências supervisivas tendem para uma

“Conceção democrática e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (2008:19).

2.3.3 O supervisor como profissional reflexivo

“O supervisor é um líder de comunidades aprendentes”.

(Alarcão, 2009:127)

A tarefa do supervisor institucional é complexa. Ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico que orienta nas reflexões, aconselha e trabalha em conjunto. Ao supervisor cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar a vontade dos docentes a manterem a vontade de aprender ao longo da vida. *“A função dos supervisores institucionais é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora”* (Alarcão, 2009:120).

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Para Alarcão (2009), não têm que ser investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações porque só isso é que torna possível que haja, realmente, inovação e transformação.

O conceito de supervisor pedagógico no contexto de uma escola reflexiva em desenvolvimento contínuo subentende a partilha de ideias e práticas que se organizam em “*processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes*” (Alarcão e Tavares, 2003:18).

No âmbito da ADD legislada, o supervisor pedagógico exercerá a sua função entre pares. Tendo-lhe sido conferido legalmente esse poder, o docente com esta responsabilidade terá que instaurar os dois princípios éticos fundamentais da sua atuação desde o início do processo: o da transparência e o da confiança mútua, bases para a consideração da supervisão como uma negociação. A função do supervisor deve ser sobretudo a de ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, a questionar e a confrontar, a analisar, a interpretar e refletir sobre os dados recolhidos, a consolidar e aperfeiçoar os seus pontos fortes, a procurar as melhores soluções para os problemas e as debilidades reveladas (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 2003).

Sabendo-se que qualquer avaliação envolve uma dimensão subjetiva e que a objetividade é um ideal difícil de alcançar, espera-se (Dewey cit. em Alarcão, 1996) que os supervisores pedagógicos promovam entre os avaliados e entre estes e eles próprios aspetos como (entre outros): a corresponsabilização no processo avaliativo; o diálogo sobre esse mesmo processo, numa ótica auto e hétero-reflexiva, visando a evolução do professor avaliado enquanto agente educativo; a melhoria/mudança de práticas; a qualidade e eficácia da sala de aula; o desenvolvimento profissional; a constituição de uma equipa de trabalho, de modo a proporcionar transferências de saberes; o estabelecimento de um ciclo de supervisão reflexivo, dinâmico, colaborativo; a construção de uma relação dialética e cooperativa, encorajadora e facilitadora do processo avaliativo.

O supervisor reflexivo é para Dewey (1996), citado por Alarcão (1996:8),

«O formador que, detentor de três atitudes básicas identificadas (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema.»

A prática da supervisão e o perfil do supervisor devem passar pelos três habituais momentos do ciclo supervisivo (pré-observação, observação e pós-observação), característicos de uma avaliação negociada, partilhada, interativa, mutuamente confiante entre o supervisor e o docente, que assim se sentirão estimulados e tranquilos para planificarem adequadamente a sua ação e concretizá-la da melhor maneira possível.

O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, sentidos, contextos, e relações requer capacidades comunicativas, relacionais, analíticas, interpretativas e avaliativas, que implica, naturalmente, competências cívicas, humanas e técnicas. O supervisor assume assim a função de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações e terá de usar a capacidade de promover processos e contextos de mudança. Esta conceção inovadora pressupõe, claramente, um trabalho coletivo e cooperativo a longo prazo, questionando os modelos referenciais existentes e as normas tradicionais, e procurando incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica.

É uma atuação com este estilo (analítico e interativo) que, apesar de complexa, poderá, efetivamente, melhorar, não só a competência profissional e as práticas dos professores, mas também as aprendizagens dos alunos. Contudo, exatamente por todo este processo de supervisão se vir a desenrolar, presentemente, num contexto problemático e tenso, ele surge envolto em grande desconfiança e depreciação, o que dificultará, a função e atuação dos supervisores. Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades.

A supervisão permite problematizar as práticas quotidianas dos docentes e, através das reflexões produzidas, podem ocorrer algumas das mudanças de que a escola necessita. Este facto enfatiza o perfil do supervisor como um profissional a quem caberá promover um debate permanente na comunidade docente, liderando o processo de reflexão e

reconstrução das práticas. Este papel implica uma gestão difícil das relações interpessoais, dado que a entrada na sala de aula de um colega é sempre um momento delicado.

O papel dos coordenadores como supervisores no processo de ADD

O DR n.º 10/99, de 21 de julho e, posteriormente, o DL n.º 75/2008, de 22 de abril definiam as funções dos titulares de cargos de coordenação. As referidas funções eram asseguradas por professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica de formadores e orientação educativa.

Refere, ainda, que são atribuídas ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de:

- . Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- . Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- . Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinar ou nível de ensino.

A importância dos departamentos curriculares como principais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica é destacada no DL n.º 75/2008 ao sublinhar que os departamentos visam:

- . A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- . A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- . A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- . A avaliação de desempenho do pessoal docente.

As responsabilidades pedagógicas e administrativas acometidas às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, impostas externamente, ainda não tornaram possível a identificação clara sobre a forma como tem decorrido na prática das escolas, as funções de coordenador de departamento e de representante de disciplina.

Espera-se do coordenador (supervisor) um contributo para o incentivo, a mudança e melhoria de práticas, promovendo a dimensão (auto) reflexiva, a investigação em ação e o crescimento pessoal/profissional por parte dos docentes supervisionados.

A conceção de supervisão redefinida por Alarcão (2001), por referência à escola, reflete com mais acuidade o objetivo da supervisão que é o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes. Partindo desta redefinição a função do próprio supervisor deverá ser reconceptualizada, e Alarcão (idem) sugere a de *“Líder ou facilitador de comunidades aprendentes e simultaneamente agente de desenvolvimento organizacional”* no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.

Isto significa que a ação do supervisor pode desenvolver-se ao nível da integração dos professores principiantes e estagiários, ao nível da profissionalização, bem como ao nível dos elementos que constituem o departamento curricular ou de qualquer outro grupo constituído numa comunidade de profissionais em formação e em aprendizagem, inscrevendo-se na lógica da escola que aprende.

Concebida como processo de resolução de problemas (Alarcão, 1996), a supervisão pedagógica efetua-se através de estratégias psicopedagógicas e técnicas didáticas adequadas, num clima afetivo e relacional favorável à sua resolução. A função supervisiva é de facto complexa e integra conforme refere Vieira,

“A dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos na monitorização da prática. Entendido nesta aceção o acto de supervisionar pressupõe a ideia de entreaajuda e estímulo, o que significa, por sua vez, que a função do supervisor presume um processo de interação contínuo, que deverá incorporar estratégias de observação, acção e reflexão” (1998:27).

A supervisão pedagógica tem sido refletida, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação pedagógica em contexto de sala de aula. Atualmente, e cada vez mais, não se pode descurar a sua dimensão coletiva, e reconhece-se que a supervisão está vinculada a toda a escola, não somente aos professores isoladamente, mas na dinâmica das interações entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino que preconizam, bem como pela sua formação e pela educação que fomentam, pela

responsabilidade, pelo clima e cultura da sua escola, nitidamente relacionada com os climas e ambiências sociais das comunidades envolventes.

As escolas perspetivadas enquanto organizações ecologicamente estruturadas, assumem-se cada vez mais como *locus* de formação profissional crítica, participativa, emancipatória baseada numa perspetiva de profissionalidade eticamente responsável (Alarcão e Tavares, 2003). A presente conjuntura sociopolítica implica que se atribua à escola também o carácter coletivo e institucional e se conceba a supervisão e a melhoria da natureza da formação que lhe está intrínseca, em relação não só ao professor, mas ao conjunto de professores na interação que estabelecem uns com os outros na sua prática, bem como ao reflexo deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização, como melhor resposta às exigências sociais.

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional; estas pressupõem invariavelmente um conjunto alargado de interações entre os atores. A complexidade que caracteriza atualmente a natureza do meio organizacional obriga os atores a estarem em permanente interação, e é nesta dinâmica de comunicação, participação, negociação e reflexão que a supervisão pode ser concebida como um processo facilitador de reciprocidade.

A(s) complexidade(s) dos processos de mudança educativa não são facilmente compreendidas e, neste cenário, a supervisão pedagógica surge num conjunto diverso de papéis, funções, modelos e orgânicas. Independentemente do papel que poderá ter nas organizações educativas, a supervisão pedagógica constitui, efetivamente, uma função essencial no universo educativo e da profissão docente, quando desempenhado de uma forma eticamente responsável.

Capacidades de ação educativa e autorregulação, postura crítica face aos contextos profissionais, promoção da autonomia dos alunos, gestão diferenciada das aprendizagens, processos de reflexão e experimentação, desenvolvimento profissional e qualidade em parceria na educação, competências do supervisor, saber experiencial e documental, observação, abertura, monitorização, comunicação e negociação, diálogo, partilha são apenas algumas das expressões e palavras-chave, alguns dos termos e conceitos presentes quando se fala em supervisão pedagógica e todos eles revestem uma importância fulcral na ADD, nem sempre concretizados nos normativos que têm regulamentado a avaliação dos professores.

A implementação sustentada do presente modelo de ADD passa, pelo estabelecimento de uma plataforma de entendimento mútuo entre avaliadores e avaliados, sobretudo por se tratar de uma avaliação por/entre pares. Por conseguinte, nenhum modelo de supervisão visto como oportunidade de desenvolvimento profissional pode resultar, nem nenhum perfil de supervisor pode prevalecer, se os princípios da confiança mútua e transparência forem esquecidos ou traídos, o que subverterá, entre outros aspetos mais gerais, (a) o envolvimento positivo dos sujeitos envolvidos (avaliadores e/ou avaliados) na problematização e valorização da sua profissão; (b) a qualidade e eficácia dos esperados; (c) as dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

2.4 CULTURAS COLABORATIVAS

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós”.

(Fullan e Hargreaves, 2001:71)

“As escolas sofrem. Nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto”.

(Fullan e Hargreaves, 2001:95)

2.4.1 Conceções da colaboração docente

Na sequência da revisão teórica sobre “avaliação de docentes”, “liderança”, e “supervisão” surge de forma interligada, a temática das “culturas colaborativas”.

No contexto deste trabalho pretende-se efetuar uma breve clarificação da forma como os conceitos “colaboração” e “trabalho colaborativo” são encarados por alguns autores, de forma a compreender o papel que estas relações desempenham na aplicação do modelo de ADD nas escolas.

As entidades portuguesas responsáveis pelas políticas educativas, preconizam uma avaliação docente alicerçada na qualidade da atividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional. As práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, são a oportunidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

O papel do professor é valorizado como “profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL nº 240/2001: 2). Porém, a promoção de práticas reflexivas na escola não depende exclusivamente do tempo, da disponibilidade e da capacidade reflexiva do professor, mas também dos contextos educativos e das diretrizes das políticas educativas para e da escola.

A perspetiva tradicional via o professor como o ‘mestre’, o perito que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’, tornando-se *“Uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais”* (Loureiro *et al.*, 2008: 356, cit. em Canário (2007)). Hoje, preconiza-se o ensino como uma atividade de equipa em constante desenvolvimento, no

seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo “*Para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados*” (Canário, 2007: 15).

O valor das práticas de trabalho colaborativo nas escolas tem sido estudado por vários pesquisadores como, por exemplo, Fullan (1991); Hargreaves (1998); Day (2001); Fullan e Hargreaves, (2001); Lima (2002); Roldão (2007a) que concluem, partindo da investigação, que a prática colaborativa é um importante fator de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

A ideia de colaboração tem sido destacada em diversos setores de atividade, sendo apontada como uma solução para as dificuldades que as organizações apresentam. É apresentada, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação e da prática, como via de melhoria para os problemas da educação e encontra-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores, como é referido por Hargreaves:

“ O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a enfrentar” (1998: 277).

As reformas educativas introduzidas nas escolas e a atenção que lhes tem sido atribuída, como unidades - chave da mudança educacional, não pode ignorar a forma como os docentes interagem profissionalmente. Lima (2002:175) salienta que “*a forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos factores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas*” e argumenta que:

“Nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Idem:7).

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “*fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto*

as suas competências” (Hargreaves, 1998: 209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes *“num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”* (Idem).

O modelo de avaliação dos professores em vigor no decorrer deste estudo, abre espaço para o debates de ideias, para confrontos de práticas pedagógicas, para a partilha e negociação antes e/ou após os dois ciclos de observação, respeitando as dificuldades encontradas; uma vez operacionalizados constituem uma via favorecedora de autonomia e de desenvolvimento profissional.

A colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007a) e é entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Numas escolas, os professores trabalham em conjunto para atingirem objetivos comuns e assumem responsabilidade pelo sucesso de cada aluno. Noutras, os professores trabalham isoladamente e as dificuldades que sentem são atribuídas a agentes externos (pais e organização escolar).

A cultura de escola pode influenciar a eficácia dos docentes e nas culturas de colaboração os professores exercem uma liderança conjunta, criativa, em que assumem a responsabilidade de ajudarem todos os alunos a aprenderem. As investigações de Hargreaves e Fullan (2001) confirmam a ideia de que a escola bem-sucedida é a que atinge o equilíbrio entre a autonomia individual e o trabalho colaborativo, a que pode aproveitar toda a sua inteligência, criatividade e liderança para resolver os problemas.

Vários autores têm chamado a atenção para a ambiguidade e complexidade do conceito de colaboração. Como afirma Hargreaves (1998:221),

“Na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir algumas”.

Na literatura, a par do termo colaboração surge também o de cooperação e colegialidade. Os estudos voltados para a dimensão coletiva do trabalho adotam, alternadamente ou como sinónimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo.

Embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos são diferentes porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* - que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema - enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Podemos concluir que a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores.

“Na cooperação, as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro mas não resultam necessariamente em benefícios comuns. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. Na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos. Na colaboração a responsabilidade pelo processo de partilha e as decisões críticas são tomadas conjuntamente” (Hord, 1986, cit. em Lima, 2002).

Assim, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora as suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não estarem hierarquizadas, a liderança é compartilhada, há confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que, apesar das suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (cooperação e colaboração) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação será vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

De um modo geral a colaboração prende-se com uma maior partilha e interação entre os vários participantes, indo mais além do que uma simples cooperação em que a realização conjunta de diversas atividades não pressupõe os mesmos objetivos e interesses partilhados por todos os elementos.

Fullan e Hargreaves ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, apontam que *"a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração"* (2000:71). Eles descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho

conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições.

Vygotsky (1989) argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como a sua aprendizagem e os seus processos de pensamento ocorrem mediados pela relação com outras pessoas. Elas produzem modelos referenciais que servem de base para os nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Hargreaves apresenta o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores e o diálogo profissional, entre outras, como diferentes formas que a colaboração ou colegialidade pode assumir. Ao referir-se aos significados da colaboração e às suas qualidades, salienta o mesmo autor que *“não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas diferentes de colaboração ou colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos”* (1998:212).

A partir do que foi exposto, pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Esse tipo de trabalho vem sendo considerado importante a ponto de Hargreaves, afirmar que ele pode modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor.

No contexto do processo de avaliação pretendemos verificar se a ADD contribuiu para a valorização do trabalho colaborativo ou se a tendência para a individualização do trabalho docente se mantém. Ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência. Como Fullan e Hargreaves (2001:xi), defende-se a reconciliação dos dois tipos de atividades - grupais e individuais - entendendo que qualquer uma delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores.

No que se refere aos efeitos do trabalho colaborativo entre professores, as pesquisas referem que as escolas onde predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas.

Os trabalhos de Zanata (2004) são um exemplo de investigações cujos achados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação das suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação das suas práticas pedagógicas.

Roldão também refere que o trabalho colaborativo se estrutura *“essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”* (2007a:27).

Deste modo, é importante salientar que, quando a colaboração é entendida como *“um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento”* (Day, 2001: 131).

Ao abordar as culturas colaborativas teremos de estabelecer uma ligação direta com o desenvolvimento profissional das pessoas que estão envolvidas nesse tipo de trabalho. O desenvolvimento profissional deve ser entendido como

“Um processo que envolve todas as experiências espontâneas ou planificadas que são realizadas para benefício próprio ou do grupo ou da escola e que conseqüentemente vão contribuir para a melhoria das práticas de sala de aula. Além disso, é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001:20-21).

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, *“fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”* (Hargreaves, 1998:209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes *“num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”* (Ibidem).

As escolas eficazes têm professores motivados que investem no seu desenvolvimento profissional, através da aprendizagem em contexto, motivados pelo apoio das lideranças e pelas culturas colaborativas facilitadoras da resolução de problemas.

“As boas escolas alimentam a interação colegial, criando ambientes profissionais que facilitam o trabalho docente. Os professores participam na tomada de decisões que afetam o seu trabalho, partilham um sentido de decisão e de comunidade, são reconhecidos e tratados com respeito e dignidade pelos outros no local de trabalho. As boas escolas têm um desenvolvimento profundo do corpo docente que realça a troca de técnicas práticas de ensino e transforma a aprendizagem numa parte integrante de um ambiente educativo de colaboração. Neles pratica-se uma liderança partilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração (...)

Duttweiler, 1990, cit. em Sergiovanni (2004:106)

2.4.2 As culturas escolares: A cultura da colaboração e da colegialidade

No estudo das culturas profissionais dos professores, Lima (2002) considera que definir a cultura como padrões de significado e de ação implica conceber um lugar de destaque às questões da interação e da interdependência, sustentando que as culturas dos professores devem ser perspectivadas, *“não em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar”* (2002:20).

Assim, para compreendermos o que o professor faz e porque o faz, devemos compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte. Esta ideia é defendida por Hargreaves para quem as culturas de ensino *“ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho (...) As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho”* (1998:186).

A literatura releva as culturas profissionais e valoriza o saber que é construído no coletivo. As investigações recentes têm defendido a existência de uma relação de dependência entre o desenvolvimento profissional e a interação colegial contínua (Little, 1982; Hargreaves, 1998; Day, 2001). Existem, no entanto, desafios que se colocam aos profissionais da educação como sejam

“O de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionada” (Lima, 2007:151).

Hargreaves (1998) considera que existem duas dimensões na cultura de escola: o conteúdo (relativo às atitudes substantivas, valores e crenças e formas de atuar) e a forma (padrões característicos de relacionamentos e formas de associação entre os membros). “*A compreensão da forma destas culturas é entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa*” (1998:187).

As relações que os professores estabelecem entre si não são iguais e Hargreaves (1998) apresenta quatro formas de culturas escolares, consoante o tipo de relação que os professores estabelecem entre si:

- . Individualismo - os professores trabalham isolados uns dos outros e de forma independente;

- . Balcanização - os professores estão separadas em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares, que têm de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto, indiferentes uns aos outros;

- . Colegialidade artificial - a colaboração é imposta e regulamentada em torno de normas. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas decorre da exigência dos normativos em vigor;

- . Colaboração - os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais enquanto comunidade profissional.

Ao encararmos o estabelecimento de ensino como unidade de análise e de intervenção, não podemos ignorar as culturas profissionais dos professores, as suas interações, os seus modos de encarar a profissão, pois são elas que viabilizam ou comprometem qualquer iniciativa de transformação do seu modo dominante de funcionamento.

A avaliação do desempenho revelou-se um fator que pode contribuir para degradar o clima da escola, aumentar o conflito entre os docentes e, conseqüentemente, prejudicar a qualidade do ensino e das aprendizagens. Perante esta situação é necessário reforçar os mecanismos de sobrevivência coletiva através da renovação das práticas colaborativas entre os docentes. Estas, não são experiências frequentes, rotineiras e diárias no trabalho dos docentes. Aparecem como ilhas isoladas e são difíceis de introduzir do quotidiano dos docentes.

A dificuldade poderá ser explicada pela necessidade de se planear o trabalho que é operacionalizado em conjunto. Não basta colocar os docentes perante uma tarefa sem que

tenha sido delineado previamente um plano estratégico. O objetivo será alcançar melhorias nos resultados pretendidos a partir da colaboração que vai desencadear a interação necessária à partilha dos múltiplos saberes e dos processos cognitivos dos diversos intervenientes.

Os obstáculos que têm sido apontados são de natureza cultural, simbólica, estrutural e organizativa, sendo o excessivo individualismo profissional apontado como o principal responsável pelas dificuldades sentidas no desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas.

A resposta das escolas perante os desafios que lhes são colocados depende de múltiplas variáveis e o grau de cultura colaborativa existente é uma delas. Nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Nestas culturas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores, tal como outros profissionais, aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, em consequência, desenvolvem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa.

Entende-se que para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração é necessário atuar em simultâneo nas pessoas e nas estruturas onde estas se encontram integradas. Relativamente aos professores, é necessário proporcionar-lhes recursos, dar-lhes formação e motivá-los a explorar, de forma coletiva, as margens de que dispõem ao nível do currículo e a atingir a sua autonomia profissional na negociação e na tomada de decisão coletiva. Quanto às estruturas, é necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas, e possam induzir a constituição de equipas, a estabelecer a circulação da informação, a democratizar as relações, a responsabilizar os atores e a permitir elaborar e levar a cabo projetos em conjunto.

Em termos práticos, parece necessário criar oportunidades de interação entre professores de modo que, a partir de interações realizadas com regularidade, seja possível um conhecimento mútuo que permita o estabelecimento de uma relação de confiança, facilitadora da partilha e da comunicação, condições indispensáveis para a conceção e a concretização de iniciativas coletivas.

Os estudos realizados sobre o problema do isolamento do trabalho dos professores concluíram que este tipo de trabalho não estimula a discussão nem a corresponsabilização pelos resultados e obriga o docente a buscar “em privado” a solução dos problemas relacionados com a sua atividade. Para Tedesco, *“as reformas do estilo de gestão, tendentes a estimular a definição de perfis institucionais e projetos por escola constituem, nesta perspetiva, a base administrativa para promover o trabalho em equipa por parte dos docentes”* (2000:153).

O modelo de avaliação dos professores implementado no nosso país, estabelece princípios que apontam para debates de ideias, para confrontos de práticas pedagógicas, para a partilha e negociação antes e/ou após os três ciclos de observação respeitando as dificuldades encontradas (tempo e espaço); uma vez operacionalizados constituem uma via favorecedora de autonomia e de desenvolvimento profissional.

Trabalhar de forma colaborativa implica mudar formas de trabalho, aprender e desenvolver capacidades e competências nos professores que vão desde a aprendizagem colaborativa até à monitorização e avaliação contínua e progressiva dos atores e do processo dinâmico do qual fazem parte. A transformação que o sistema educativo pretende que seja prática corrente no quotidiano docente não acontece a partir de uma mera reestruturação burocrática, mas necessita e deve apoiar-se em equipas de formação de docentes inter, multi e transdisciplinares que possam apoiar as escolas, numa fase inicial, a aceitar e a concretizar com sucesso esta tarefa.

Diversos estudos demonstram as vantagens da colaboração e da colegialidade ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e aprendizagem. Desta forma, a criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas.

Nas culturas colaborativas, as relações em trabalho de colaboração entre professores tendem a ser, segundo Hargreaves (1998:216), *“espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, imprevisíveis”*.

. Espontâneas, uma vez que partem dos próprios professores, enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente. Estas relações evoluem a partir da própria comunidade que valoriza a cultura colaborativa e são sustentadas por ela;

. Voluntárias, pois estas relações resultam não de constrangimentos administrativos ou da coação, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;

. Orientadas para o desenvolvimento, uma vez que os professores, ao trabalharem em conjunto para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalharem em iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles estão interessados, estabelecem eles próprios as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos de outros;

. Difundidas no tempo e no espaço, pois nas culturas de colaboração o trabalho em conjunto não é, na maioria das vezes, uma atividade calendarizada, que seja fixada administrativamente, para ter lugar num tempo fixo e local designado. Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes;

. Imprevisíveis, dado que, nestas culturas, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Se refletirmos acerca dos ambientes e das práticas colaborativas existentes nas nossas escolas, concluímos que a colaboração tem sempre uma natureza limitada ou restrita caracterizando-se, frequentemente, por não conduzir à inovação e à mudança. Para que as culturas colaborativas sejam propiciadoras de mudança,

“Elas precisam de um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter” (Nias et al. (1989) cit. em Fullan e Hargreaves, 2001:92).

No contexto de implementação de um processo de avaliação que obedece a reformas educativas impostas aos docentes, importa compreender como é que as relações profissionais se estabeleceram, se foram forçadas, levando a uma colaboração artificial, imposta e regulada administrativamente. Lima (2002) salienta que os escassos processos de colaboração profissional que têm sido identificados nos estabelecimentos de ensino são muito diversos e interpretados de modos muito distintos pelas pessoas envolvidas. O individualismo docente continua a ser um fenómeno muito presente nas escolas e a colaboração surge, neste contexto, como resposta aos efeitos do individualismo docente no sentido de forjar compromissos profissionais mais fortes entre os professores para a

melhoria e mudança, o que tem sido defendido quer pela investigação, quer pelas reformas educativas.

A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental. Segundo Day (2001) esta forma de cultura pode representar uma etapa na trajetória de culturas individualistas ou balcanizadas para formas mais autênticas de colaboração.

De um modo geral, a investigação sobre as culturas docentes tem identificado o individualismo como uma característica predominante, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional dos professores e escolas (Lima, 2002; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007a). A este propósito Roldão na sequência de Tardif (2005) sublinha que *“embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isto significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”* (2007a:25).

No contexto de mudança em que nos encontramos, alguns autores como Lima (2002) referem que as reformas das escolas não podem ignorar as culturas dos professores pois a forma como os professores interagem profissionalmente é um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas.

Segundo Roldão (2007a), a mais-valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas está associada a fatores que permitem (a) alcançar com mais sucesso o que se pretende; (b) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes; (c) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Como referem Fullan e Hargreaves (2001:103), esta cultura *“caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”*. Estes procedimentos visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores.

Apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando

apenas como uma sobrecarga e desenvolvimento de resistências, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola e reduzir a qualidade das interações entre os professores.

Numa perspetiva micropolítica da vida da escola, em que a colaboração e colegialidade aparecem ligadas ao poder e controlo organizacional ou a constrangimentos administrativos, os professores são, “ *obrigados ou “persuadidos” a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens de outros*” (Hargreaves, 1998:220); neste caso, a colaboração transforma-se em cooptação. Deste modo, os professores colaboram, não para o desenvolvimento ou a concretização de objetivos próprios, mas para a implementação de objetivos concebidos por outros. Neste tipo de colegialidade artificial, imposta administrativamente, a colaboração não é percebida e interiorizada como necessária por muitos professores, sendo encarada como “*uma forma cooptação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas*” (Hargreaves, 1998:214).

O normativo de avaliação dos professores instituído em Portugal salienta, ao nível dos princípios, a importância da capacidade reflexiva do professor requerida para ensinar. Estas orientações vão ao encontro das teorizações sobre o conhecimento profissional, na medida em que o saber do professor implica,

“Ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico - didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007b:4).

A literatura acerca do trabalho colaborativo indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegial ajuda a enfrentar os sérios desafios propostos pela escola atual. Pode criar um ambiente rico em aprendizagens académicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar um maior grau de satisfação profissional. Na prática, a colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes; algumas dessas formas podem reduzir as incertezas dos professores e aumentar a sua eficiência, enquanto outras apresentam pouca probabilidade de o conseguir.

Little citado por Lima (2002) refere que a maior parte das interações descritas como “colaboração” são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. A mesma autora aponta para a necessidade de se distinguir entre formas “fortes” e “fracas” de interação

entre os professores. Assim, identifica quatro tipos de relações colegiais entre os professores que são descritos por Lima (2002:53) como:

. Contar histórias e procurar ideias: este modo de interação compreende um conjunto de trocas “esporádicas e informais”. Os professores procuram, ocasionalmente, ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram, em condições de independência quase completa. Esta concepção, segundo Little, é congruente com a cultura do individualismo, podendo mesmo reforçá-la;

. Ajuda e apoio: esta forma de interação acontece nas escolas de modo muito episódico, pois o pedido de conselhos é muitas vezes encarado como admissão da própria incompetência;

. Partilha: esta concepção passa pela “partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões”. Little observa que, este tipo de interação e partilha, “é variável na forma e na consequência” e que os professores podem apresentar aos colegas “amostras selecionadas” do seu trabalho, que normalmente não são acompanhadas de comentários diretos sobre o currículo ou sobre o modo como ensinam;

. Trabalho conjunto: o termo colaboração é reservado por Little para esta forma de interação, a qual descreve como “os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”.

Existe uma gradação entre as quatro formas, desde as mais independentes (contar histórias e procurar ideias e ajuda e apoio) para as mais interdependentes (partilha e trabalho conjunto). Existe um *continuum* entre os quatro tipos ideais de relações e a colegialidade enquanto colaboração ou como trabalho colaborativo que antecipa a verdadeira ação coletiva dos professores. Todas estas formas são versões da colaboração e da colegialidade, pois todas implicam o trabalho conjunto entre professores. Contudo, diferem bastante umas das outras e têm implicações diversas na autonomia e no desenvolvimento dos professores.

A literatura mostra-nos que as práticas colaborativas entre os professores se restringem, muitas vezes, a tarefas específicas e delineadas a curto prazo, como a partilha de materiais, de recursos ou de ideias, a planificação conjunta e rotineira de unidades, raramente se estendendo aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam

envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das aulas uns dos outros ou na investigação-ação. Deste modo, apesar de serem amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração entre os professores, esta não deixa de apresentar problemas podendo, por vezes, ser *“perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos”* (Hargreaves, 1998:279).

A colaboração, como já referimos, assume por vezes formas circunscritas e não alargadas, em que as práticas colaborativas centram-se nos aspetos imediatos de curto prazo e práticos, sem que exista, por parte dos professores, uma reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que fazem e como fazem. Trata-se, assim, de uma forma mais segura de colaboração que não pressupõe uma prática reflexiva sistemática e, que Hargreaves (1998) apelida de colaboração *confortável e complacente*. Esta forma de colaboração evita a discussão e a reflexão, como referem Fullan e Hargreaves (2001:100),

“Ela pode ficar-se por atividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas, e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica. Tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina”.

Deste modo, a colaboração passa pela consolidação das práticas existentes, pois apresentam-se como mais seguras, e as discussões e os desacordos relativamente aos princípios e práticas de ensino são evitados de uma forma cómoda.

Como vimos, a existência de colaboração não deve ser entendida como uma cultura de colaboração, no sentido integral do termo. Como salienta a literatura, é preferível que alguns tipos de colaboração sejam evitados, enquanto outros constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado. Outros ainda podem funcionar como “ponte” no desenvolvimento de culturas de colaboração. As formas de colaboração eficazes não são hoje fáceis de alcançar e como referem Fullan e Hargreaves *“as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor”* (2001:102).

Faz todo o sentido a mudança da cultura escolar para que os professores possam trabalhar colaborativamente. Para isso consideramos que os professores devem refletir sobre a sua prática, pois, como salienta Goodson,

“A educação é muito mais do que um conjunto de actos técnicos que os professores realizam na sala de aula. A educação é um assunto pessoal e também político. A forma como os docentes interagem na sala de aula está consideravelmente relacionada com aquilo que eles são e com toda a sua abordagem de vida” (2008:46).

Para concluir, concordamos com Fernandes (1997) para quem o desenvolvimento profissional dos professores é essencial para que lhes seja possível lidar com as mudanças/ inovações que se impõem e apoiamos as ideias de Stronge (2010), que ao teorizar sobre as componentes essenciais de um sistema de avaliação de professores de qualidade, defende que uma avaliação de professores válida depende do clima em que o processo ocorre. Neste sentido, advoga que para a criação de um clima construtivo e potenciador do desenvolvimento do processo de avaliação concorrem três elementos-chave, designadamente: (a) comunicação; (b) comprometimento organizacional e (c) colaboração. Só a interceção destes três elementos-chave potenciam a *“criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino”* (idem:3).

PARTE II

CAPÍTULO 3 INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1.1 Plano de investigação

Nesta secção descrevemos, de forma breve, o tipo de estudo a realizar e a investigação empírica no que se refere à metodologia de investigação a seguir, aos instrumentos de recolha de dados e tratamento de informação.

A escolha de um plano de investigação e de uma metodologia confere ao estudo um sentido e uma determinação. A investigação inicia-se com um problema que deve ser enunciado de forma precisa, traduzido por uma questão e/ou várias questões parcelares, que têm por objetivo orientar o estudo nas diversas etapas desde o planeamento, à recolha, análise e interpretação dos dados.

O presente estudo, no âmbito da avaliação do desempenho docente tem como pergunta de partida: Qual é a perceção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, dinâmicas supervisivas e melhoria das práticas pedagógicas?

O problema do nosso estudo traduziu-se nesta questão e num conjunto de questões parcelares adiante enunciadas que conduzem à possibilidade de uma análise mais detalhada e aprofundada das perceções dos docentes sobre a implementação da ADD.

De acordo com o estudo que se pretende realizar, e no universo de todos os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino público em exercício de funções docentes em Portugal, optámos por uma amostra de conveniência, culturalmente caracterizável, como um todo indicador de diversidades, representativa dos professores que lecionam os níveis de escolaridade dos 2º e 3º ciclos, no ano letivo 2010-2011, nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal, num total aproximado de 1110 professores.

Considerando que *“O Universo inquirido é formado pelo conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões”* (Hill e Hill, 2009:44), de modo a obter um padrão comum, optámos por seleccionar apenas as escolas que lecionam o 2º e o 3º ciclos, para que exista semelhança na

organização dos órgãos de gestão intermédia, no que se refere às áreas curriculares disciplinares que fazem parte de cada um dos departamentos curriculares. Outro fator que contribuiu para a seleção da amostra foi delimitar os docentes em função dos ciclos que lecionam, pois as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos têm um corpo docente mais estável, o que possibilita a existência de dinâmicas de trabalho consolidadas e um perfil docente com características de formação profissional mais homogéneo.

Por outro lado, os dois concelhos estão geograficamente próximos, fazendo fronteira um com o outro e concentram numa área geográfica com cerca de 164 quilómetros², treze escolas básicas dos 2º e 3º ciclos (seis escolas em Almada e sete escolas no Seixal), não tornando o campo de investigação demasiado amplo. Foram excluídas do estudo as escolas do ensino particular, as que são básicas integradas e as secundárias com 3º ciclo. A escolha dos dois concelhos seguiu um critério de conveniência, devido à proximidade geográfica que existe entre as escolas, facilitando o contacto do investigador com as mesmas, no tempo disponível para o estudo, à concentração elevada de escolas no espaço delimitado e ao número elevado de docentes que exercem as suas funções nas referidas escolas. Assim, considerou-se que estes docentes eram uma amostra representativa da população dos docentes dos 2º e 3º ciclos de Portugal.

A investigação desenvolve-se no ano letivo 2010-2011 mas incide sobre as percepções que os professores têm quanto à aplicação do modelo de ADD nos anos letivos compreendidos entre 2007-2008 e 2009-2010.

Esta incidência temporal explica-se pela necessidade de compreender as percepções dos docentes, numa perspetiva evolutiva, ao longo do primeiro ciclo avaliativo e no final do primeiro ano do segundo ciclo.

Para a realização desta investigação pretendemos adotar uma metodologia de investigação centrada num estudo extensivo, orientado para a identificação de tendências, de natureza essencialmente quantitativa. O inquérito por questionário é um método especialmente adequado ao conhecimento: de uma população (grupo) enquanto tal – as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões; da análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão; e, de uma maneira geral, dos casos em que é necessário interrogar um significativo número de pessoas em que se põe um problema de representatividade (Quivy e Campenhoudt, 2008:191).

Esta investigação pressupõe a recolha de dados e é aqui que entra a escolha, a construção e utilização de um instrumento de recolha que é realizada em condições controladas com o objetivo de responder a propósitos que foram anteriormente definidos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:188), a técnica do inquérito por questionário distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. O questionário é utilizado para “*transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa (ou sujeito) e, desta forma, “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) ”* (Tuckman, 2005:307).

Considerou-se ser este o método adequado à investigação a desenvolver, por permitir conhecer as percepções dos sujeitos sobre a implementação da avaliação docente e do fenómeno social que foi o impacto desta política educativa (entre os anos letivos 2007-2008 e 2009-2010) junto dos docentes. A viabilidade de um questionário como técnica fiável pressupõe que os respondentes o façam voluntariamente e digam o que sabem, querem e pensam (Afonso, 2005). Sendo assim, e dado o facto do inquiridor não estar presente aquando da aplicação, é necessário, por parte do investigador, um redobrado cuidado na formulação das questões, devendo saber precisar o que pretende inquirir e ter acutilância para manter o interesse dos respondentes durante a inquirição.

Esta opção permite obter uma amostra representativa do universo dos docentes e possibilita a extrapolação de conclusões para o universo com confiança (Hill e Hill, 2009). As conclusões só poderão ser generalizadas se o universo escolhido for de confiança, o que no caso em estudo é assegurado pela dimensão da amostra.

3.1.2 População e sua caracterização

Em primeiro lugar, definimos, a população alvo do nosso estudo, identificando o conjunto dos seus elementos constituintes. População deve aqui “*ser entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo*” (Quivy e Campenhoudt, 2008:160).

A qualidade e quantidade da amostra foram definidas de acordo com os objetivos e as questões de investigação, tendo em linha de conta, a sua dimensão e a representatividade. Como o universo dos docentes de Portugal é estratificado em níveis de

ensino que vão do ensino pré-escolar ao ensino secundário, passando pelo ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclo, considerou-se útil a focalização da amostra nos docentes dos 2º e 3º ciclos por ser um nível intermédio e do qual temos um melhor conhecimento em termos de dinâmica organizacional. A amostra do estudo é considerada uma amostra por conveniência, na medida em que não permite a generalização por não ser representativa, e as conclusões apenas se aplicam à amostra, não podendo ser extrapoladas (Hill e Hill, 2009).

A necessidade de uma representatividade dos docentes só podia ser satisfeita através deste método (inquérito por questionário) e a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a análises de correlações é outra das vantagens. Os dados recolhidos são quantificados, utilizando escalas de atitudes e de avaliação e valores percentuais sobre a frequência de sujeitos com um determinado tipo de resposta. Este método de recolha é particularmente adequado quando se pretende recolher informação em extensão, de uma só vez e em diferentes vertentes. Na medida em que as questões são iguais para todos os respondentes, é possível quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, à análise comparativa e de correlação das dimensões da avaliação (supervisão, colaboração, mudança/ inovação).

Os resultados permitirão generalizar para o grupo em estudo as percepções dos docentes quanto à influência da avaliação docente na organização pedagógica da escola.

Para realizar o nosso estudo optámos por utilizar questionários para autopreenchimento, enviados por correio eletrónico. Este método tem algumas desvantagens, como a possibilidade de “contaminação” ou a distorção da resposta do entrevistado através do contacto com outros indivíduos no momento do preenchimento, mas considerou-se que esta seria a metodologia mais adequada para esta investigação.

O estudo foi autorizado por doze das treze escolas que constituíam a população objeto da nossa pesquisa, confirmando-se a sua aplicação em oito escolas, num total de 722 docentes (Quadro 5).

Quadro 5- Escolas e docentes que constituem a amostra

ESCOLAS	Nº DE DOCENTES INDICADO PELA DIREÇÃO DA ESCOLA
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Costa da Caparica	107
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Alembrança	100
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Trafaria	47
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Vale de Milhaços	100
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Pinhal de Frades	99
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Dr. António Augusto Louro	94
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Corroios	85
-Básica dos 2º e 3º ciclos de Pedro Eanes Lobato	90

3.1.3 A conceção e elaboração do questionário

Numa primeira fase, depois de terem sido definidos os pressupostos metodológicos que justificaram a opção pelo questionário como técnica central desta pesquisa, passou-se à definição das dimensões de análise da avaliação do desempenho docente que foram anteriormente mencionadas.

Constituiu-se um questionário, dividido em duas partes: na primeira englobaram-se as questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e, na segunda, usando uma escala de Likert, os indicadores que nos possibilitam obter as informações sobre dimensões como a prática supervisiva, avaliativa, colaborativa e as mudanças introduzidas nas práticas docentes.

Depois de ter selecionado as dimensões, passou-se à elaboração do questionário, à construção dos indicadores que permitissem a operacionalização da variável e à determinação da relação entre os indicadores e a dimensão estudada.

O questionário foi elaborado a partir da leitura dos autores referidos no quadro teórico, visto não existir nenhum questionário que abrangesse as dimensões inicialmente previstas.

O questionário começa com uma apresentação onde incluímos vários elementos: (a) o nome da instituição à qual o investigador está ligado; (b) a razão da aplicação do

questionário; (c) uma apresentação curta da natureza geral do questionário; (d) referências ao anonimato e confidencialidade das respostas; (e) o tempo aproximado de preenchimento.

Apesar de termos consciência da extensão do questionário, seguimos J. Moreira quando refere que “um questionário mais curto fornece menos informação e /ou informação menos rigorosa” (2004:214).

O questionário perfaz um total de 28 questões e foi organizado em onze blocos:

I - Dados pessoais e profissionais: o sexo, a idade, o tempo de serviço e a situação profissional;

II - Grupo de recrutamento: dos 2º e do 3º ciclos;

III – Formação: Bacharelato, Licenciatura, Licenciatura/Profissionalização em serviço, Licenciatura vertente ensino, Pós-graduação/Especialização, Mestrado, Doutoramento;

IV - Funções Desempenhadas: coordenador de departamento, subcoordenador de área disciplinar, docente da direção da escola, diretor de turma;

V - Situação em que se encontrou face à avaliação: avaliador, avaliado ou ambas;

VI - Escolas onde lecionou nos anos letivos 2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010: sempre na mesma escola, em duas escolas diferentes, em três escolas diferentes ou em mais de três escolas;

VII - Solicitação de observação de aulas;

VIII - Avaliação de docentes: percepção sobre a atuação do coordenador relativamente ao processo de avaliação;

IX - Supervisão de docentes avaliados: percepção sobre a frequência das práticas supervisivas, âmbito das interações entre avaliador e avaliado, frequência das interações, fatores que dificultaram a prática supervisiva, opinião quanto à existência de supervisão na escola e ação do coordenador como supervisor;

X - Culturas colaborativas: percepção sobre os docentes com quem manteve um trabalho colaborativo sistemático, frequência das reuniões de departamento com fins colaborativos, frequência dos assuntos tratados nas reuniões, fatores que influenciaram as práticas colaborativas, papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas;

XI - Melhorias da prática pedagógica: percepção sobre os fatores que potenciaram e dificultaram a existência de melhorias nas práticas docentes, importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente, opinião quanto ao papel do coordenador na melhoria das práticas docentes e impacto da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

O questionário foi construído com perguntas fechadas e as respostas cingem-se às hipóteses previstas, existindo apenas um caso em que os docentes indicaram outra hipótese, residual e sem grande importância na opinião de quem elaborou o questionário.

Após a redação de uma primeira versão do questionário foi necessário garantir a sua aplicação. Os itens do pré-questionário foram validados, pelo método de juízes, num conjunto intencional de 11 professores de uma das escolas -amostra. Os professores foram selecionados por terem condições idênticas às dos futuros inquiridos (idade, grupo de recrutamento e formação profissional diversificada), de forma a obtermos algumas sugestões para uma possível reformulação do pré-questionário, nomeadamente na redação dos itens. As modificações introduzidas, quer na forma, quer no conteúdo, resultaram no questionário que foi submetido ao parecer do orientador científico, tendo em vista verificar a validade aparente e a validade dos conteúdos dos itens.

3.1.4 A aplicação do questionário

Após ter sido tomada a decisão de aplicar o questionário aos docentes que lecionavam em todas as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal, no início do mês de dezembro do ano 2010 foi estabelecido contacto presencial, formal, com as treze direções executivas das escolas envolvidas, para fazer o pedido de aplicação do estudo. Foi entregue um documento com a indicação dos objetivos do estudo e da estratégia a utilizar para a distribuição dos inquéritos. No mês de janeiro do ano 2011 tive a confirmação de onze escolas, a recusa de uma e outra que solicitou a entrega prévia do questionário para que este pudesse ser analisado pelo Conselho Pedagógico. O link do endereço onde o questionário se encontrava disponível foi enviado por correio eletrónico, para as onze escolas que tinham autorizado o estudo. Foi solicitado aos diretores executivos que o divulgassem a todos os docentes da escola através do meio que considerassem mais adequado.

À partida desconhecia-se qual a taxa de retorno a esperar deste tipo de distribuição.

O estudo deparou com vários obstáculos: após um mês o retorno era muito reduzido (50 questionários incompletos e 30 completos). Tentou-se averiguar as causas e após contacto individual com alguns docentes destas escolas, concluiu-se que a divulgação do link não tinha sido feita. Por outro lado, após contacto pessoal de alguns docentes foi detetada uma falha técnica no questionário que podia estar a condicionar a sua realização na escola, pois a resposta a partir do mesmo IP (Internet Protocol) tinha sido ativada, o que impossibilitava a resposta de mais de um docente a partir do mesmo computador. O outro problema estava relacionado com a passagem da página número dois do questionário, à página número três, que era aquela que tinha mais itens para serem respondidos. Procedeu-se à reconfiguração da opção de resposta que tinha sido introduzido inicialmente, “resposta obrigatória para todas as opções” que estava a bloquear a passagem à página seguinte e, no início do mês de março, foi enviada uma nova mensagem de correio eletrónico às escolas, solicitando a confirmação da divulgação do link junto dos docentes e pedindo aquelas que já o tivessem feito, que o voltassem a fazer, com a indicação das alterações que tinham sido introduzidas.

A taxa de retorno dos questionários situou-se na ordem dos 29,3%. Esta taxa foi calculada com base no número de docentes que as escolas facultaram como tendo estado a exercer funções docentes no período de aplicação do questionário (2010-2011).

3.1.5 Limitações do estudo

Uma das limitações do estudo prendeu-se com a metodologia utilizada. A opção pelo inquérito por questionário, embora justificada pelo carácter extensivo do estudo, revelou-se insuficiente, dado que o estudo da cultura e do clima organizacional como fatores condicionantes da aplicação da avaliação do desempenho docente, exigia a realização de entrevistas aprofundadas a partir da informação recolhida nos questionários, tornando possível esclarecer situações que foram questionadas sobre os coordenadores e que o questionário não possibilitou.

Por outro lado, o instrumento de pesquisa foi construído de raiz para este estudo, carecendo da sua validação através da aplicação noutros estudos. Apesar dos procedimentos adotados, os itens aplicados, a adaptação das escalas e o levantamento feito junto dos professores e na sua confrontação com o orientador científico, podem ter existido aspetos não detetados que tivessem condicionado as respostas.

A amostra utilizada neste trabalho também constituiu uma limitação pois a taxa de respostas ao questionário ficou aquém das nossas expectativas. Assim a amostra de respondentes não será ótima, limitando a exploração dos dados.

Por último, mas talvez como sendo os dois fatores que mais condicionaram os resultados, temos de referir o clima de desânimo, revolta e alguma contestação que se tem vivido nas escolas ao longo do período em estudo, especialmente no ano letivo em que o inquérito foi aplicado (2010-2011), devido à aplicação do novo modelo de avaliação do desempenho docente e ao número de docentes que se aposentaram nos dois últimos anos letivos, o que levou a uma entrada nas escolas de professores que não vivenciaram a experiência do anterior modelo de avaliação.

PARTE III

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este estudo é composto por duas fases: numa primeira fase faremos uma descrição geral e completa de cada uma das variáveis presentes – vertente descritiva. Numa segunda fase, e no intuito de conhecermos as perceções dos docentes sobre a avaliação docente, testaremos as hipóteses de investigação.

Os dados recolhidos no questionário foram submetidos a um tratamento estatístico, usando o programa IBM SPSS Statistics 19 (Statistical Package for the Social Sciences). A elaboração de tabelas de frequência permitiu uma visualização rápida do número de ocorrências de cada resposta.

Os resultados a seguir referidos apenas se referem à vertente descritiva da investigação.

Caracterização da amostra submetida ao pré-questionário

Na recolha dos questionários foram validados 212 devidamente preenchidos, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 29,3% da amostra.

Os dados são apresentados com valores nominais porque alguns itens não foram assinalados pelos docentes. A interpretação é feita numa escala percentual, por ser a que possibilita uma leitura mais fácil dos dados em termos comparativos. Note-se que os resultados obtidos se referem a práticas declaradas e não observadas:

Dados pessoais e profissionais

A amostra foi maioritariamente feminina (81,1%);

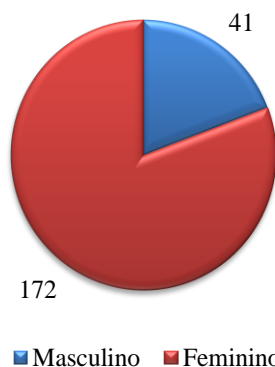


Figura 2 - Distribuição dos docentes por sexo

A faixa etária mais representada tinha idades compreendidas entre 41 a 50 anos (34,4%), seguida pela dos 31 a 40 anos (29,2%) e com mais de 50 anos (23,1%);

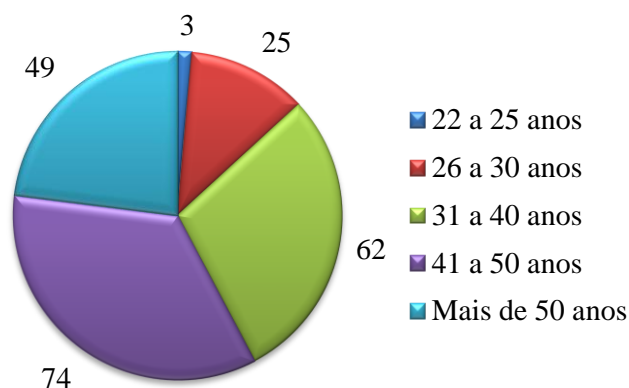


Figura 3 - Representação das idades dos docentes que participaram no estudo

Os docentes que responderam ao questionário distribuíram-se de forma equitativa, em relação ao tempo de serviço. Com uma percentagem ligeiramente superior situaram-se os docentes que desempenharam as suas funções num período temporal entre os 16 e os 25 anos (34,4%) secundados pelos docentes que desempenharam as funções docentes no período temporal inferior (6 a 15 anos) com 29,2% e superior (mais de 25 anos) com 26,9%.

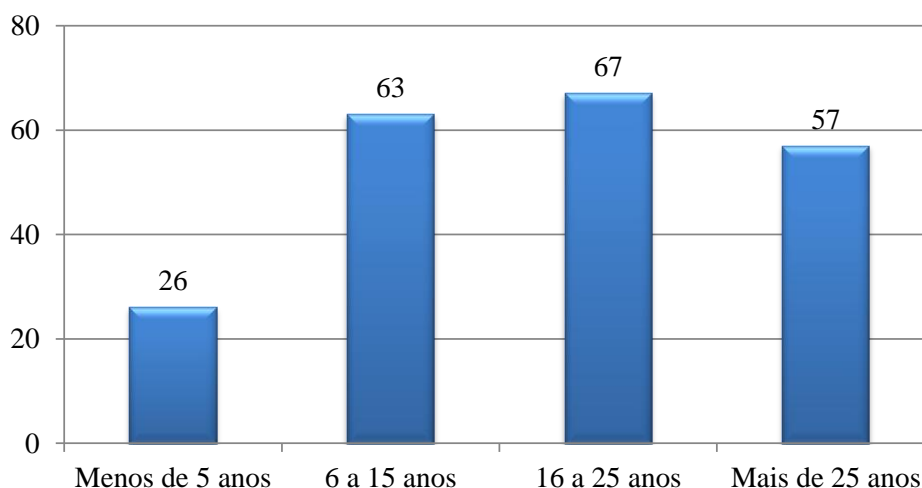


Figura 4- Distribuição dos docentes de acordo com o tempo de serviço

Dos professores inquiridos, 34,5% fazia parte do quadro de escola, seguido dos que eram do quadro de agrupamento (32%) e dos contratados (29,3%);

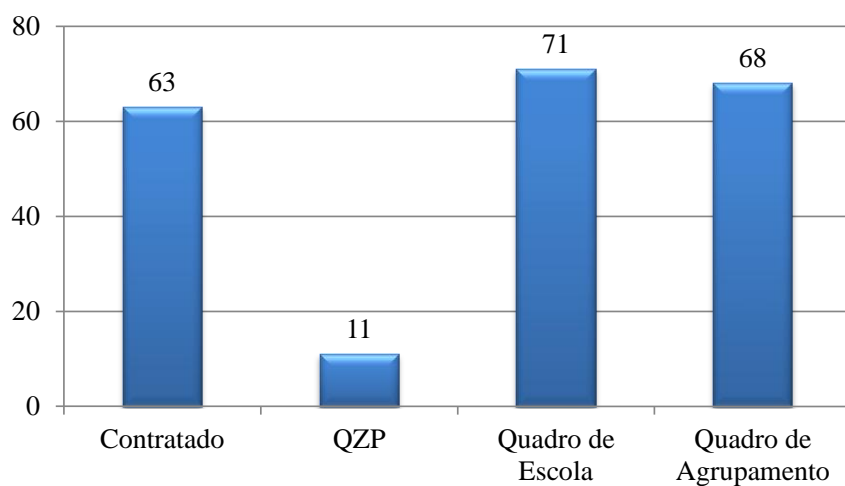


Figura 5 - Situação profissional dos docentes no ano letivo 2010-2011

Os docentes que responderam ao questionário pertenciam aos grupos de recrutamento a seguir indicados:

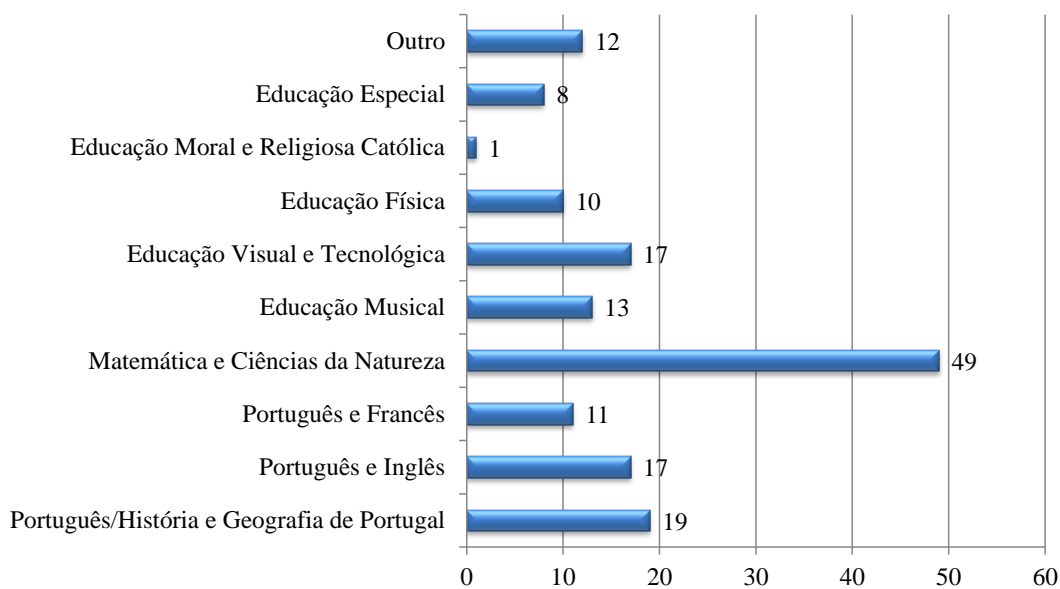


Figura 6 - Distribuição dos docentes do 2º ciclo por grupo de recrutamento

No 2º ciclo os docentes do grupo de recrutamento de Matemática e Ciências da Natureza corresponderam a 31% do total, e os restantes docentes distribuíram-se de forma equitativa pelos restantes grupos. Exceção fizeram-se os grupos de Educação Especial e de Educação Moral e Religiosa Católica, com menos docentes nas escolas, daí que a sua participação no estudo tenha sido inferior.

No 3º ciclo foram os docentes do grupo de Português que tiveram um maior número de respostas dadas (23%). Continuou a verificar-se uma participação de 12% dos docentes do grupo de Matemática, seguido de Geografia e Física e Química, com 10,2%.

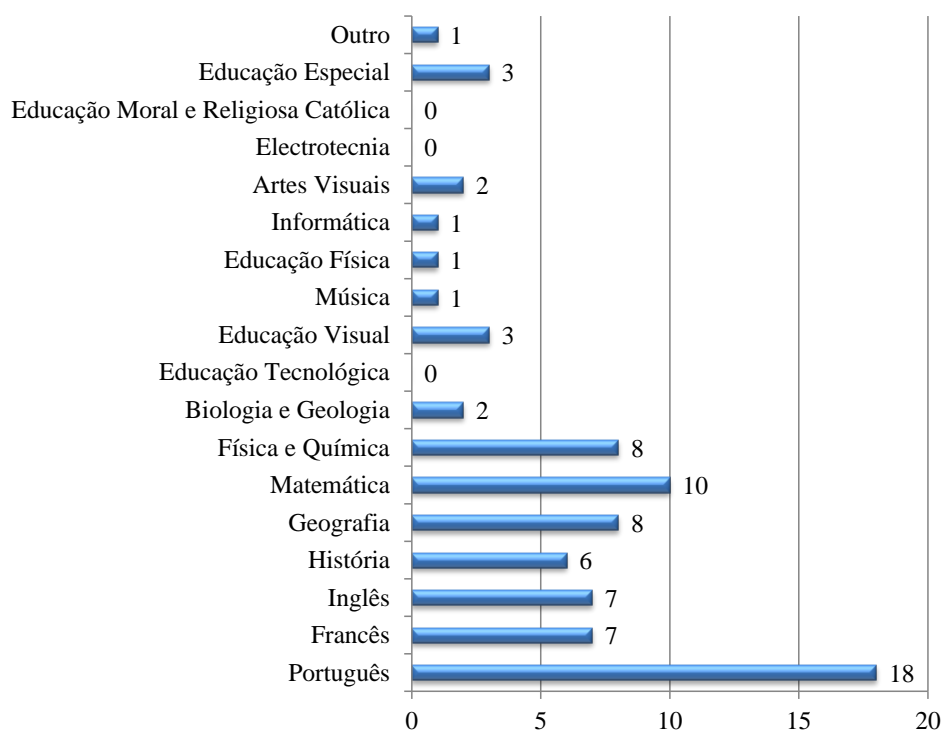


Figura 7 - Distribuição dos docentes do 3º ciclo por grupo de recrutamento

Se fizermos uma comparação entre os docentes do 2º e do 3º ciclo, que responderam ao questionário, a percentagem de docentes do 2º ciclo (74%) foi superior à do 3º ciclo (cerca de 36%).

No que se refere à formação, 34,8% dos professores tinham “Licenciatura vertente ensino”, seguida da Licenciatura/Profissionalização em serviço (20%), Mestrado (14,8%) e Pós-Graduação/Especialização/ Licenciatura (ambas com 14,4%).

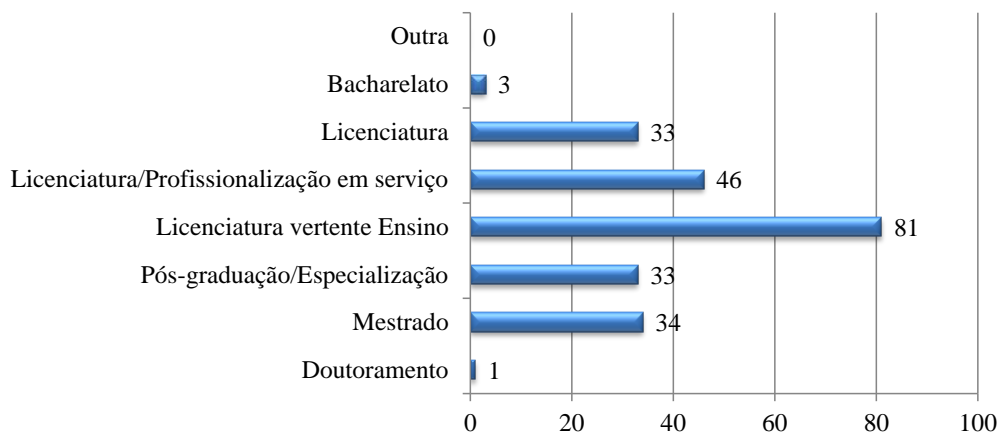


Figura 8 - Níveis de formação dos docentes

Nos três anos letivos, a que se refere o estudo, mais de 50% dos docentes desempenharam funções de gestão intermédia, exercendo o cargo de Diretor de Turma.

As funções de coordenação de departamento e de área disciplinar, acumuláveis na sua maioria, apresentaram uma percentagem média de 17,5%, ao longo dos três anos, sendo ligeiramente superior o número de docentes que desempenharam o cargo de subcoordenador de área disciplinar no ano letivo 2009-2010 (23%).

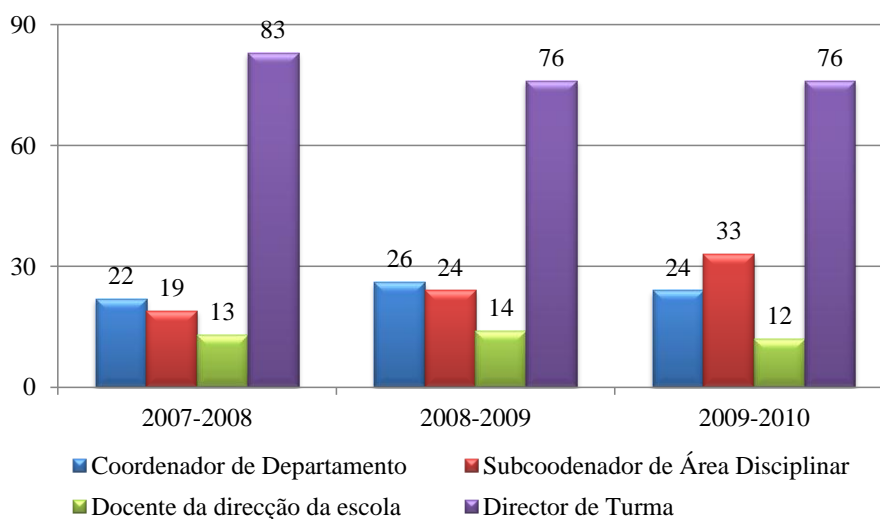


Figura 9 - Funções docentes desempenhadas pelos docentes nos três anos letivos

Nos três anos a que se refere o estudo a percentagem de docentes que desempenhou as funções de avaliador manteve-se constante, assim como as dos docentes que foram, em simultâneo, avaliadores e avaliados. Quanto aos docentes avaliados, a percentagem foi aumentando, passando de 65% para 74%.

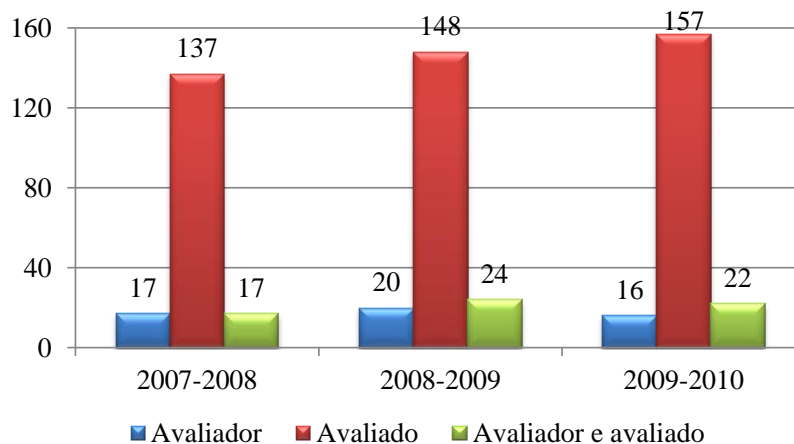


Figura 10 - Situação em que os docentes se encontraram ao longo dos anos

Dos docentes que constituíram a amostra, 60,8 % lecionaram na mesma escola, nos últimos três anos letivos e 15,5% lecionaram em três escolas diferentes ou em mais de três escolas.

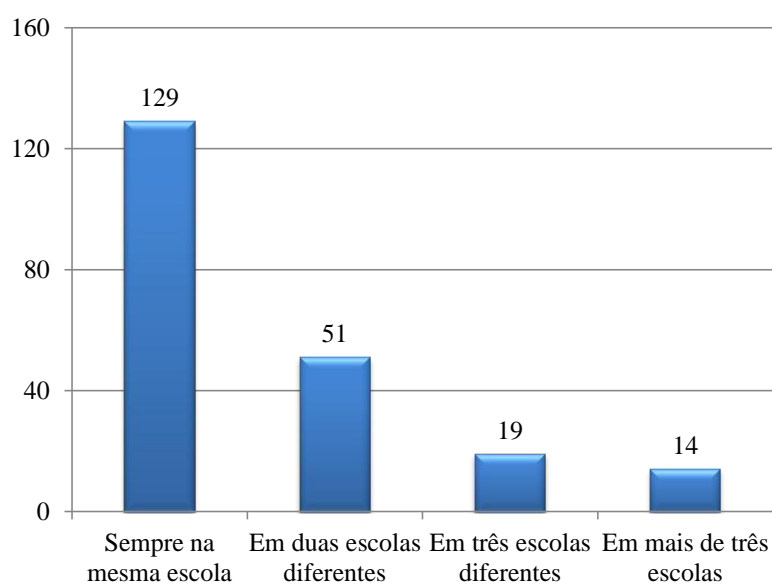


Figura 11- Situação profissional dos docentes entre 2007 e 2010

No que se refere à solicitação da observação de aulas, a maioria não solicitou a realização das mesmas (a média dos três anos foi 70%). Quanto à solicitação de aulas observadas, verificou-se uma subida no ano letivo 2008/2009, em relação ao ano letivo anterior (de 13,6% para 28,3%), com uma ligeira descida no ano letivo 2009-2010 (25,4%).

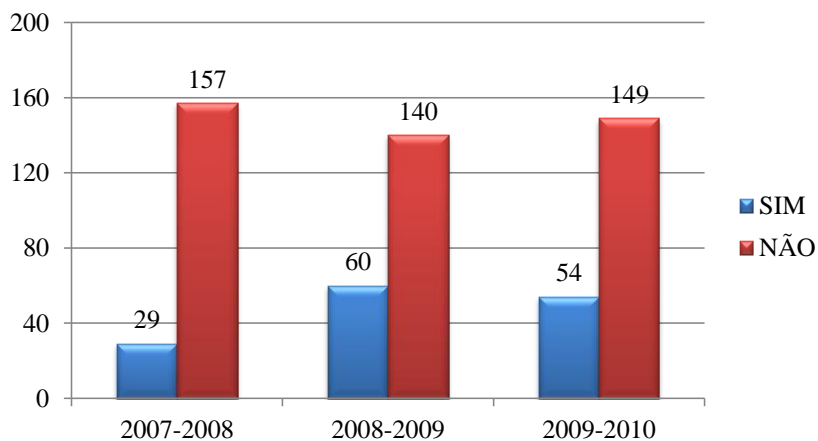


Figura 12 - Número de docentes que solicitaram a observação de aulas em cada um dos anos letivos

Avaliação dos docentes

No que concerne à atuação do coordenador do departamento, em relação ao processo de avaliação, as respostas obtidas permitiram-nos fazer as seguintes leituras:

- A maioria dos docentes considerou que o coordenador atuou de forma eficiente e eficaz no desenvolvimento do processo avaliativo;
- Destacou-se o perfil do coordenador, como um docente que inspirou confiança (74%), a sua eficácia na gestão do processo (72%) e o facto de ter privilegiado a orientação dos docentes (64%);
- Não existiu nenhum indicador de desempenho do coordenador que tivesse sido considerado negativo, na atuação do mesmo.

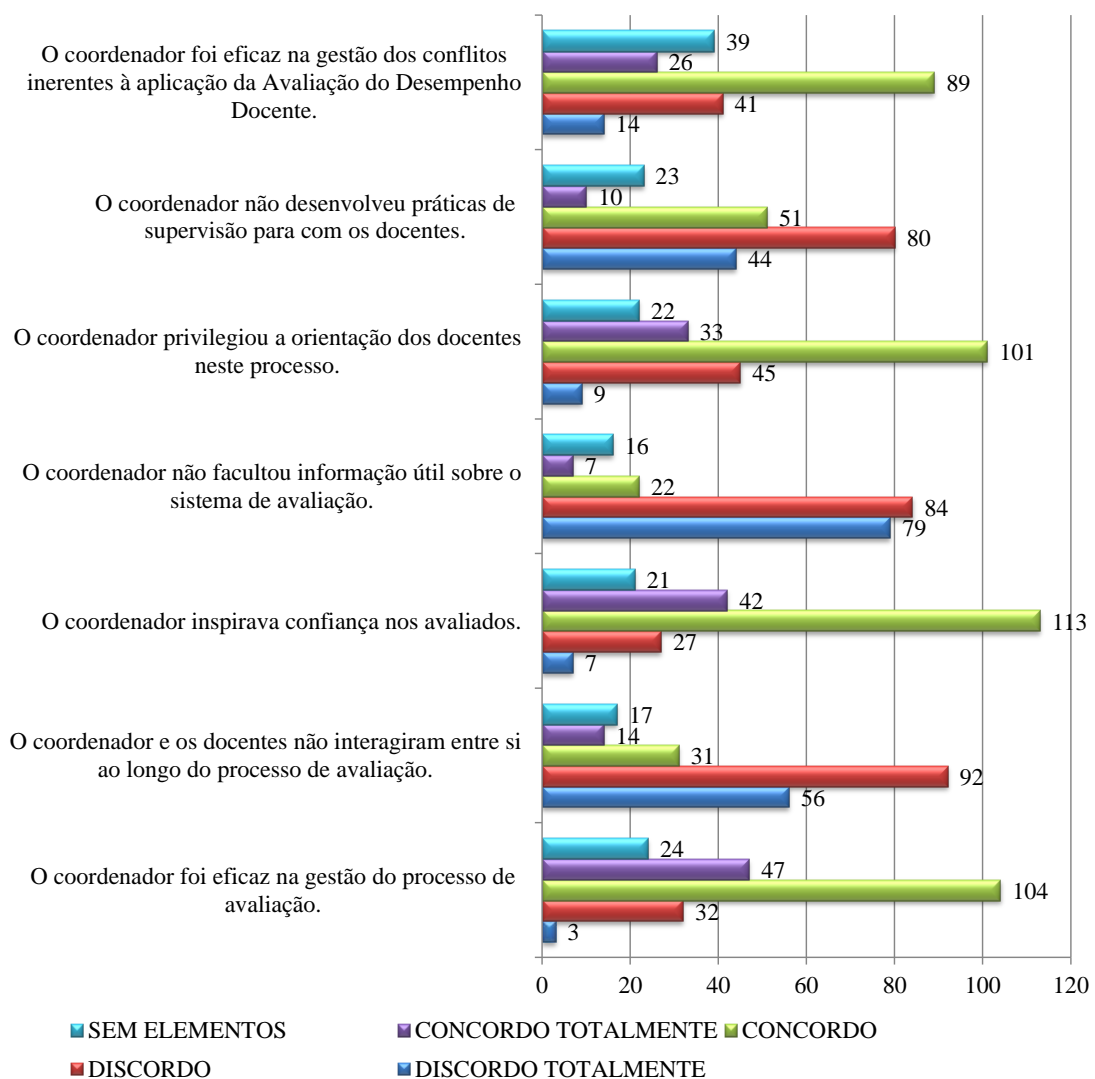


Figura 13 – Caracterização da atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação

Supervisão dos docentes avaliados

No que se refere à frequência das práticas supervisivas, desenvolvidas entre o avaliador (o docente que teve a função de avaliar no contexto do departamento) e o avaliado, ao longo do período de avaliação (três anos letivos) as conclusões são as seguintes:

-Os docentes nunca tiveram observação de aulas com carácter informal, ao longo do ano letivo (58%);

-A monitorização do trabalho docente, ao longo do ano letivo, através de reuniões formais ou informais, raramente foi concretizada (33%);

-O acompanhamento do processo de ensino foi raro (38%);

-A monitorização do trabalho, realizado de forma informal foi a prática supervisiva que, no global apresentou uma percentagem positiva mais alta (31%).

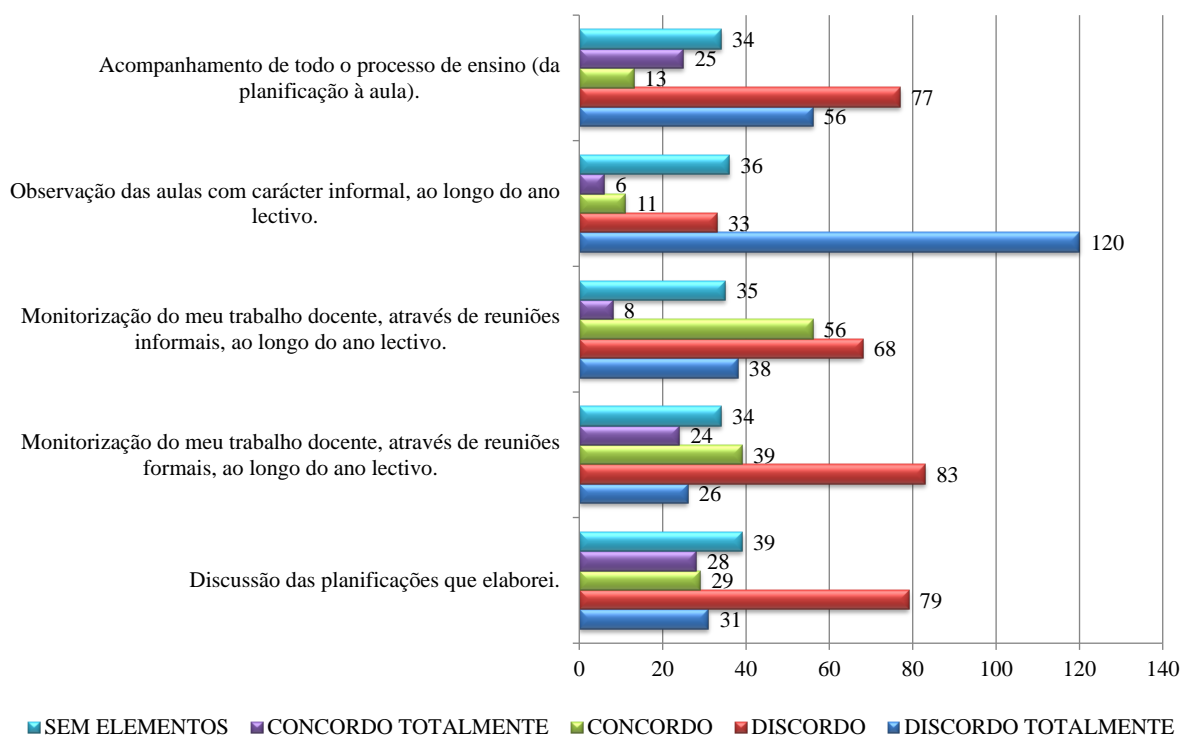


Figura 14 - Indicação da frequência das práticas supervisivas desenvolvidas entre o avaliador e o avaliado no período de avaliação docente

No que concerne às interações entre avaliador e avaliado, o campo de ação das mesmas decorreu principalmente entre o avaliador e todos os docentes do grupo disciplinar (49%). As reuniões entre o avaliador e o docente, ou alguns docentes, foram raras (43%). Destacou-se o número de docentes que referiu a inexistência de reuniões entre o avaliador e o docente (18%).

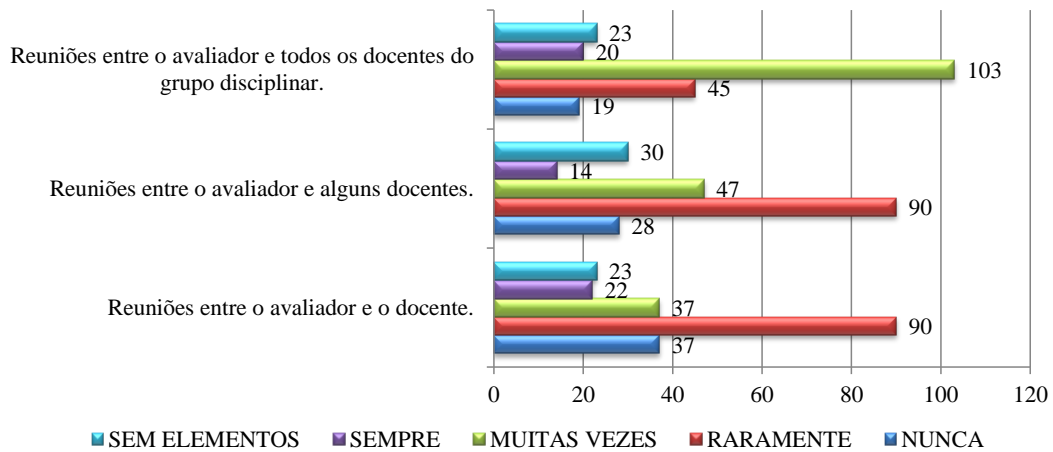


Figura 15 - Âmbito em que ocorreram as interações entre o docente avaliador e o docente avaliado

As reuniões realizadas entre o avaliador e o avaliado registaram uma frequência que oscilou entre uma e seis, ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida (45,9%). Seguiram-se, com valor semelhante, as reuniões mensais (22,4%) e as que se realizaram mais de seis vezes, ao longo do ano, sem periodicidade definida (26,5%). Tanto as reuniões semanais como quinzenais corresponderam a 2,6% dos docentes.

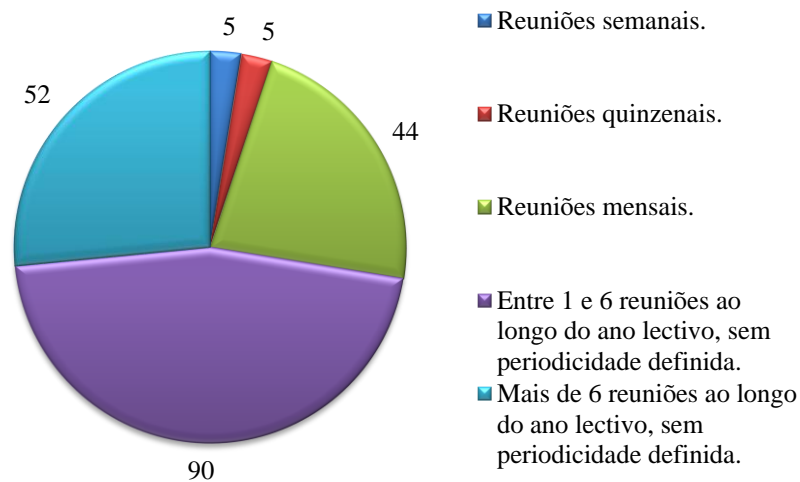


Figura 16 - Frequência das interações realizadas entre o avaliador e o avaliado que melhor se adaptam à realidade dos docentes

Associados às práticas supervisivas estiveram alguns fatores que foram enunciados pelos docentes como tendo um peso maior:

-Não acreditavam na avaliação do desempenho docente (88%);

-Não viram benefícios em trabalhar com a orientação de um supervisor (59%);

-Existiu uma divisão relativamente equilibrada quanto aos docentes que referiram que preferiam trabalhar individualmente (41% de discordância versus 51% de concordância) e os que consideraram a insegurança perante o supervisor como fator que obstaculizou a prática supervisiva (49% de discordância versus 40% de concordância);

-Aceitaram o mecanismo de supervisão docente e este não condicionou as práticas supervisivas (62%);

-Partilharam ideias e materiais, não sendo esta prática um fator a ponderar (66%).

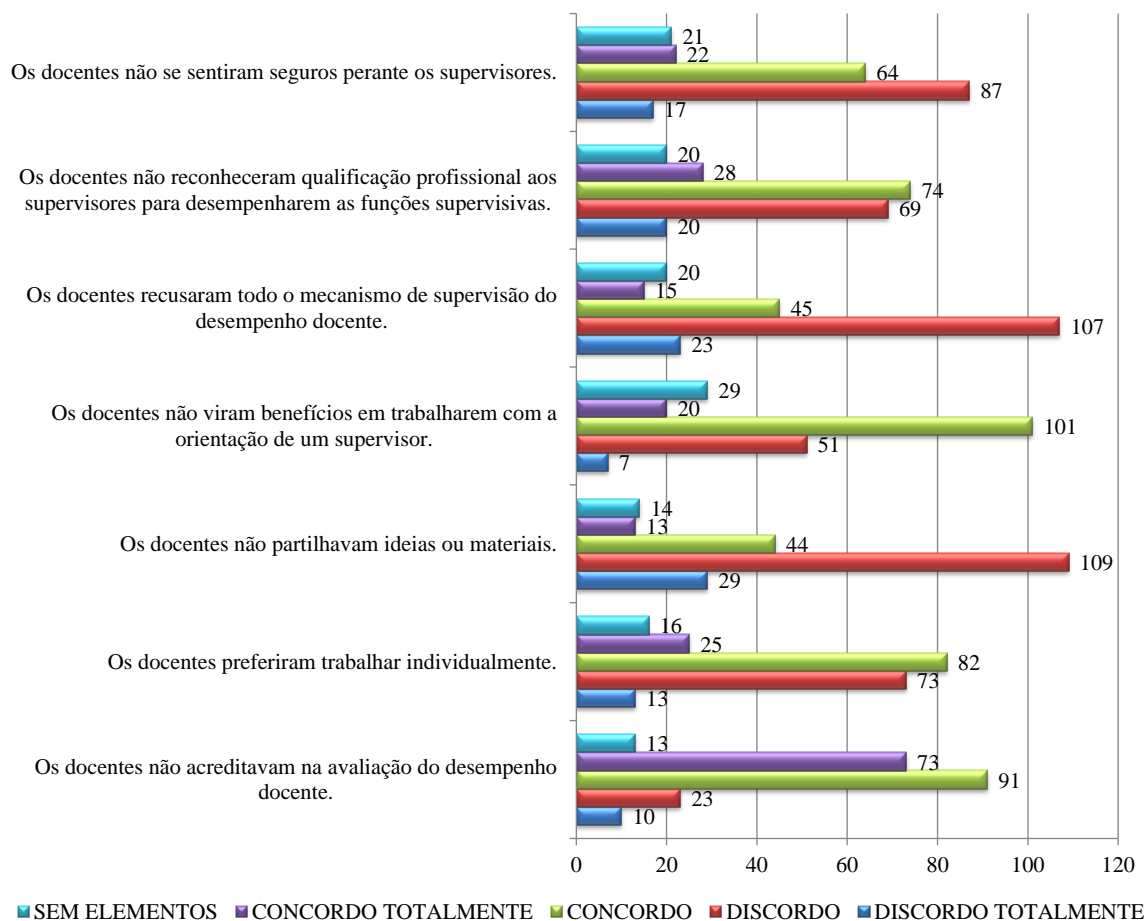


Figura 17 - Opinião dos docentes quanto aos fatores associados aos docentes, que dificultaram a prática supervisiva

A opinião dos docentes quanto à prática de supervisão na escola foi encarada de forma positiva num único aspeto:

- Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas (53%);
- Existiu uma divisão dos docentes em relação ao efeito da supervisão na promoção da autocorreção e do autoaperfeiçoamento (50% não considera e 44% considera);
- A supervisão não foi útil para a preparação das aulas (69%);
- Não existiu supervisão pedagógica (59%);
- A supervisão só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira (79%).

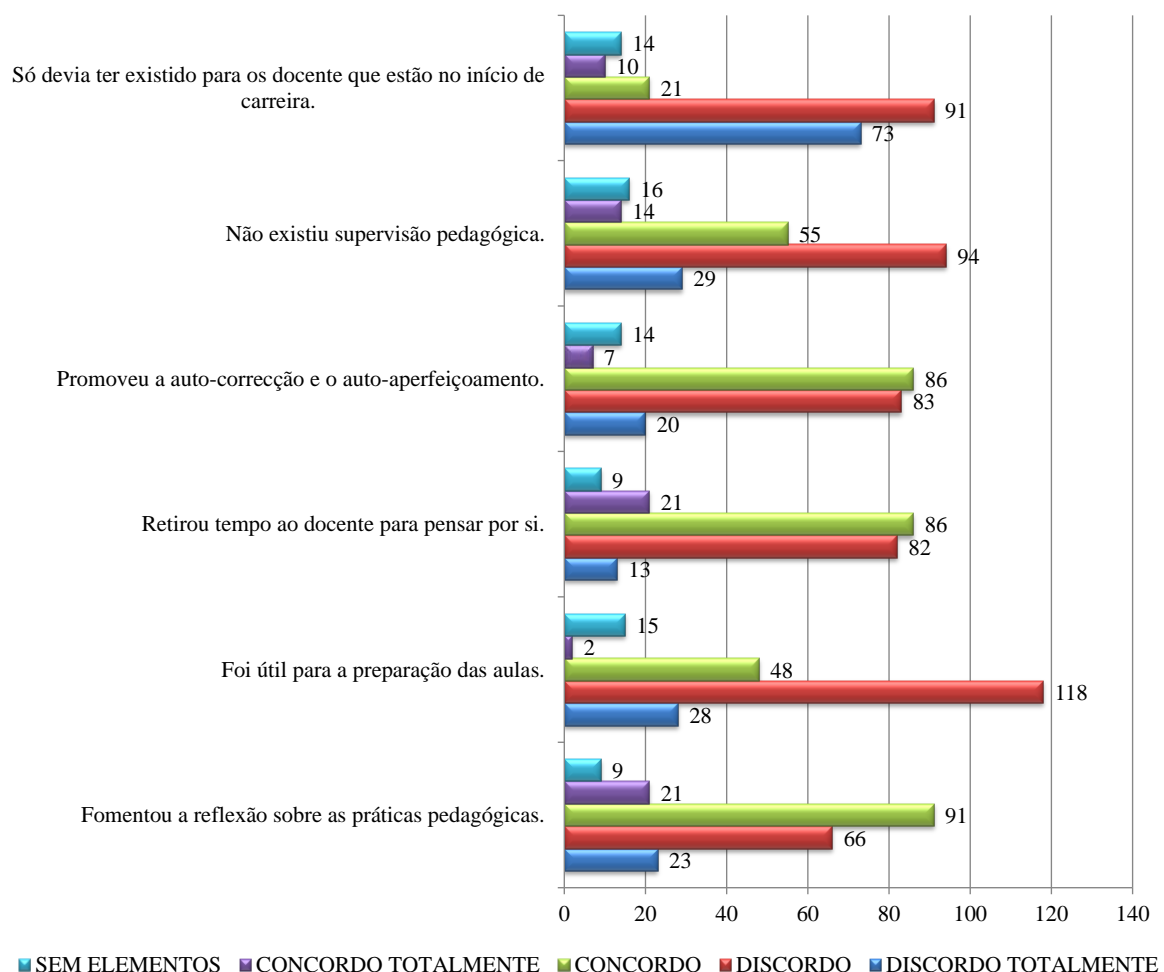


Figura 18 - Resultados da opinião dos docentes quanto à existência de supervisão pedagógica na escola

Os docentes dividiram a sua opinião quanto à ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento. Existiram ações que se concretizaram mas outras foram referidas como tendo sido inexistentes.

As ações que se concretizaram foram, por ordem de concordância dos docentes, as seguintes:

- Agendou e coordenou os trabalhos de supervisão e avaliação (73%);
- Forneceu orientações específicas (67%);
- Estimulou os docentes a participarem nas decisões (64%);
- Delegou responsabilidades e supervisionou o trabalho (60%);
- Promoveu o desenvolvimento profissional (50%);
- Relacionou-se individualmente com cada docente no processo supervisorio (49%).

Neste item, 15% dos docentes consideraram que não tinham elementos para avaliarem a ação do coordenador;

-Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas (47%).

Quanto às ações que o coordenador não concretizou:

- Não existiu proximidade, manteve o distanciamento (54%);
- Não foi dada atenção especial aos docentes que pareceram mais isolados (53%). Em relação a este indicador, 23% não tinha elementos para responder;
- Não supervisionou de perto o trabalho dos docentes (51%);
- Não concretizou a sua ação como supervisor (40%).

Ainda em relação ao coordenador, 57% considerou que este foi um supervisor burocrático e 56% considerou que ele não tinha formação especializada para supervisionar.

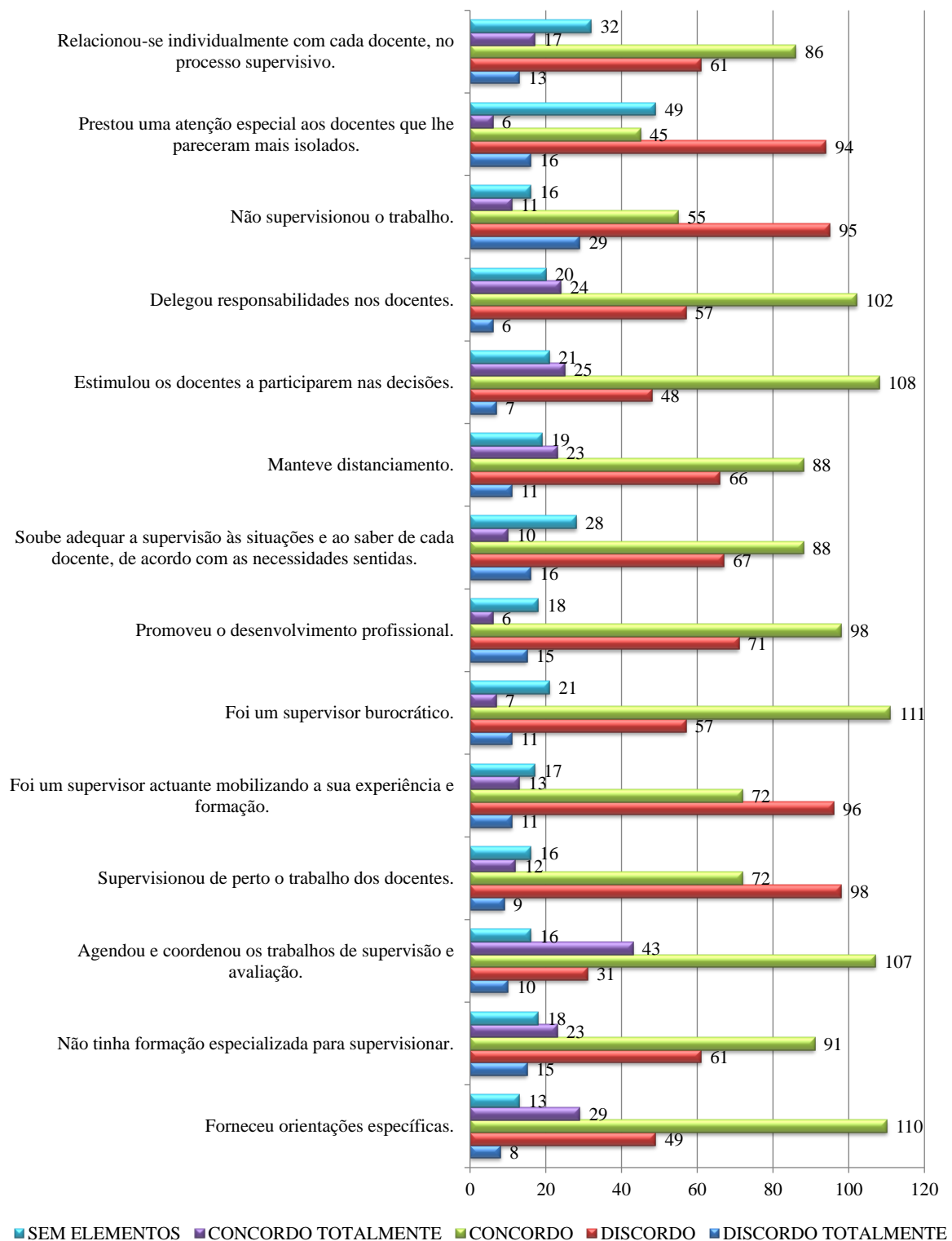


Figura 19 - Opinião manifestada pelos docentes quanto à ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento

Culturas colaborativas

Os docentes referiram que nos últimos três anos letivos (2007-2008 a 2009-2010) o número médio de docentes com quem mantiveram uma colaboração de trabalho sistemática variou entre dois ou três (53,6%). O grupo mais alargado, de quatro ou cinco docentes, foi referido por 21,4% e os que o alargaram a mais de cinco docentes foi de 16,7%.

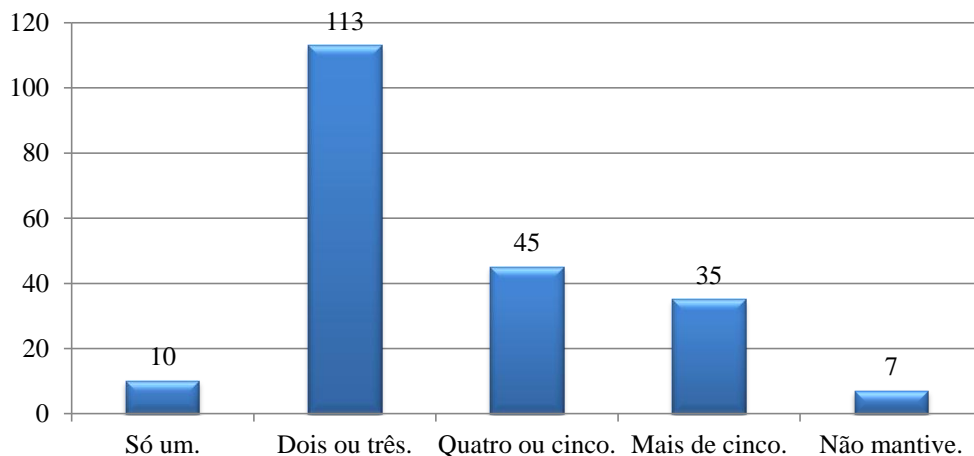


Figura 20 - Indicação do número médio de docentes com quem manteve uma colaboração sistemática de trabalho ao longo dos anos

2. As reuniões colaborativas realizadas no âmbito dos departamentos ocorreram com dois tipos de frequência distintos mas equitativos: 45% dos docentes frequentou essas reuniões uma vez por mês e 44% frequentaram-nas ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida. As reuniões com maior frequência temporal (quinzenais ou semanais) foram reduzidas (5,2% e 5,6% respetivamente).

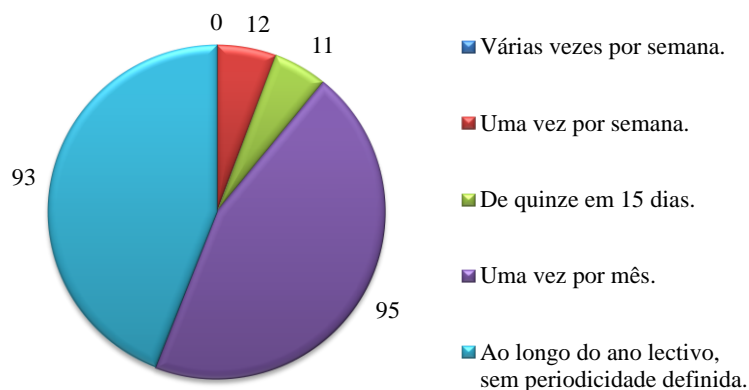


Figura 21 - Frequência média com que se realizaram reuniões do departamento, com fins colaborativos

Os assuntos tratados nas sessões de trabalho colaborativo, realizadas no departamento, foram diversos, variando entre os assuntos gerais relativos à escola (91%), a planificação de atividades (83%), o comportamento dos alunos (77%), a produção de recursos materiais (73%) e a elaboração de instrumentos de avaliação/ a prática docente/ a partilha de ideias ou materiais de ensino e a discussão de práticas pedagógicas (67%).

Por outro lado, houve assuntos que raramente ou nunca foram abordados nas sessões de trabalho:

- o ensino em conjunto ou a troca de turmas (79%);
- planificação de aulas (65%);
- receber e dar ajuda/conselhos (57%).

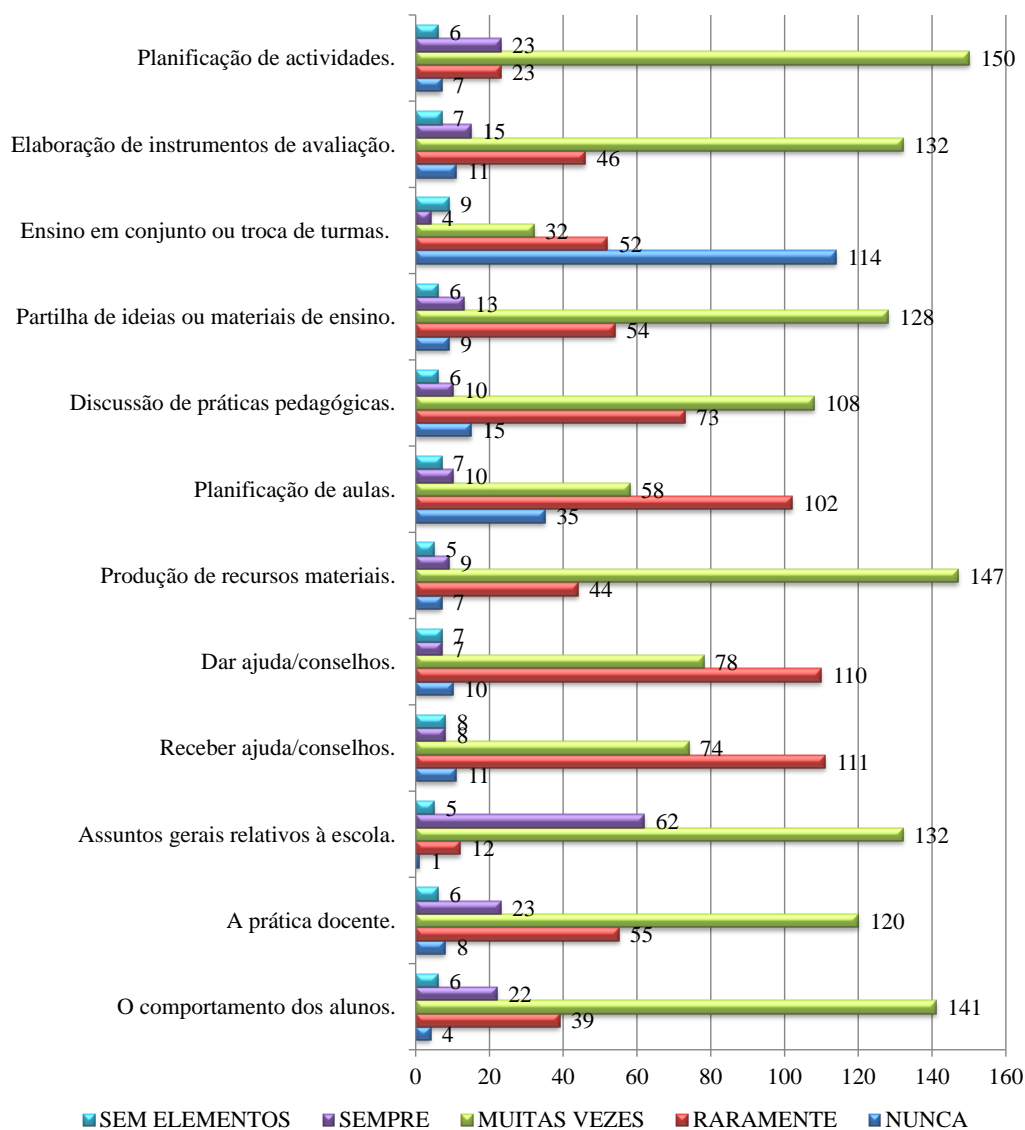


Figura 22 - Indicação da frequência com que os assuntos foram abordados nas sessões de trabalho colaborativo

A opinião dos docentes quanto aos fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas indicou que a falta de tempo (80%), e a dificuldade de conciliação de horário (74%) foram os mais importantes.

A influência provocada pelos normativos (68%), a existência de projetos no âmbito das disciplinas (59%) e a ajuda na integração dos novos docentes (57%) tiveram um peso superior.

As opiniões equilibraram-se quanto ao fator “conhecimento do que os colegas fizeram na sala de aula”, pois 51% considerou-o uma influência mas 45% não o considerou significativo.

O único fator assinalado pelos docentes, como não tendo influência no desenvolvimento das práticas colaborativas foi a falta de espaço para as reuniões (67%).

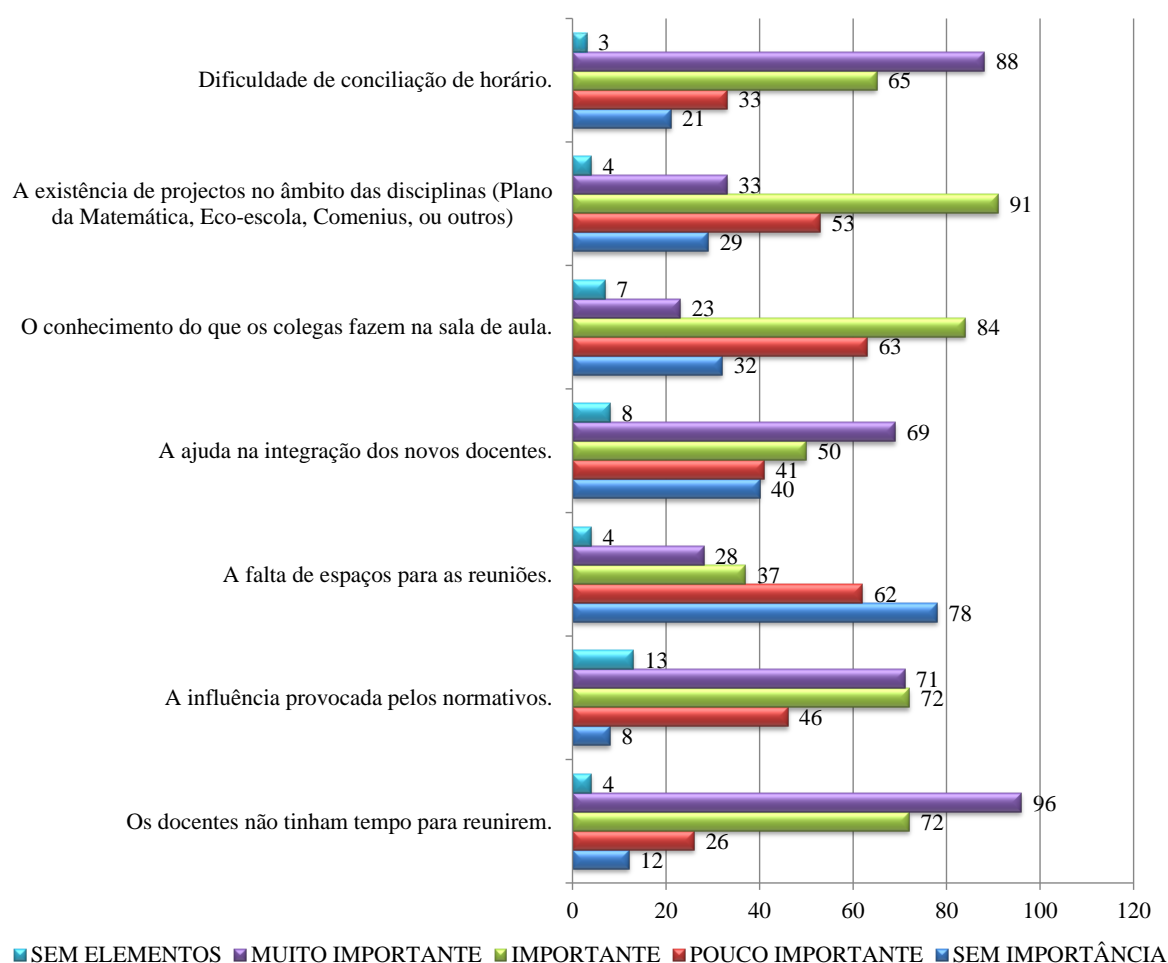


Figura 23 - Opinião dos docentes quanto ao peso dos fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas

Questionados quanto ao papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas, todos os docentes consideraram os itens indicados como importantes/muito importantes. Podemos destacar por terem sido considerados como muito importantes:

- dar a conhecer as informações relevantes (50%);
- apresentar de forma clara o que pretendia (45%);
- tratar os docentes como iguais (43%);
- gerir os conflitos e construir o espírito de grupo (41%);
- reconhecer o trabalho dos docentes (40%);

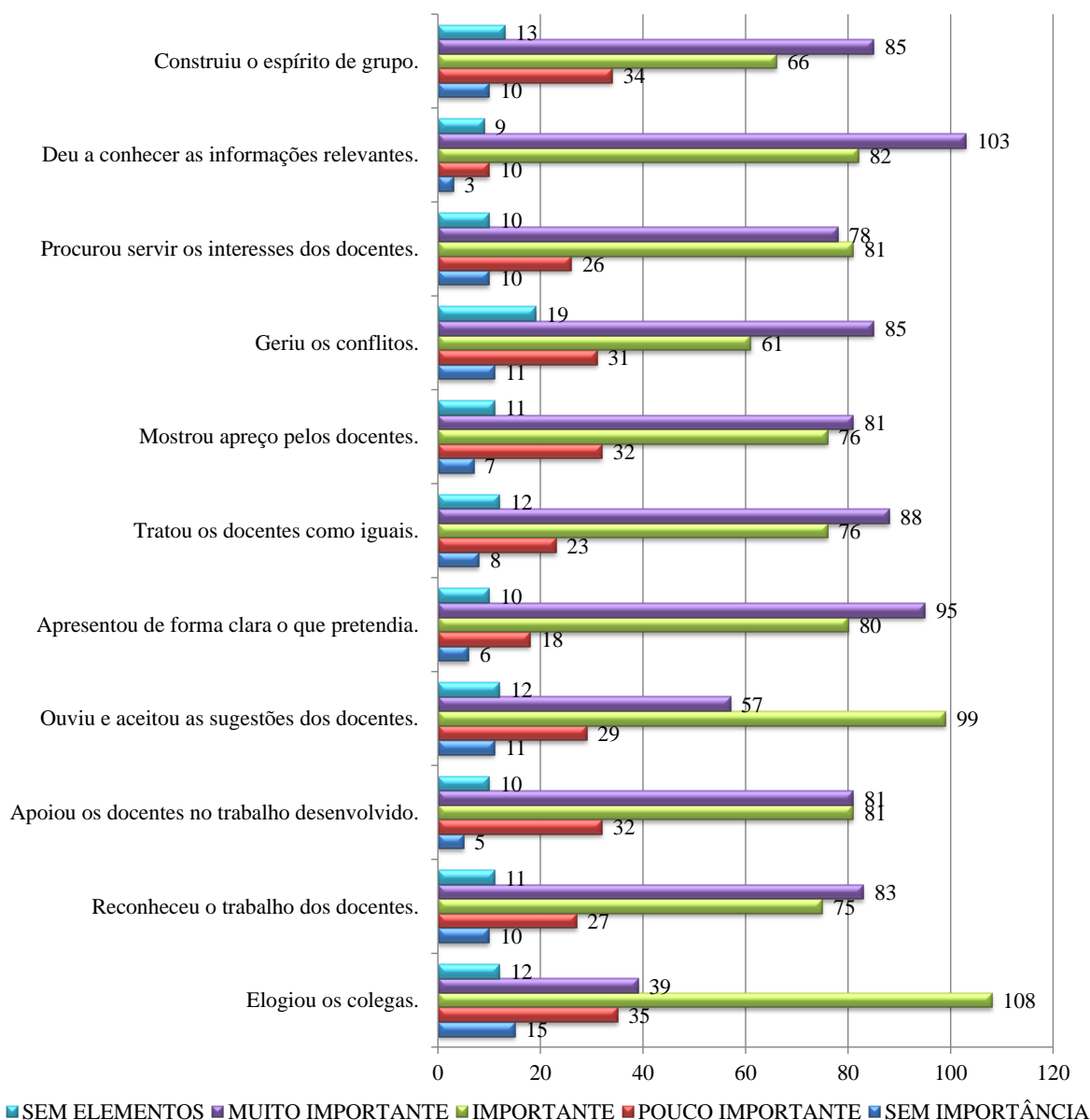


Figura 24 - Opinião dos docentes quanto ao papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas

Melhorias das práticas pedagógicas

Os docentes indicaram que a frequência de alguns fatores não potenciou a existência de melhorias nas práticas docentes.

-Dos inquiridos, 79% considerou que a aplicação da avaliação do desempenho docente foi um fator que nunca (24%) /poucas vezes (55%) potenciou melhorias;

-O incentivo dos órgãos de gestão a propostas de melhoria também não teve um peso significativo (50%);

Os restantes fatores foram considerados como potenciadores das melhorias nas práticas docentes, destacando-se aqueles que foram considerados como sendo “sempre” potenciadores:

-a comunicação franca entre docentes (22%);

-a colaboração entre docentes (21%);

-a promoção da melhoria na aprendizagem dos alunos (20%).

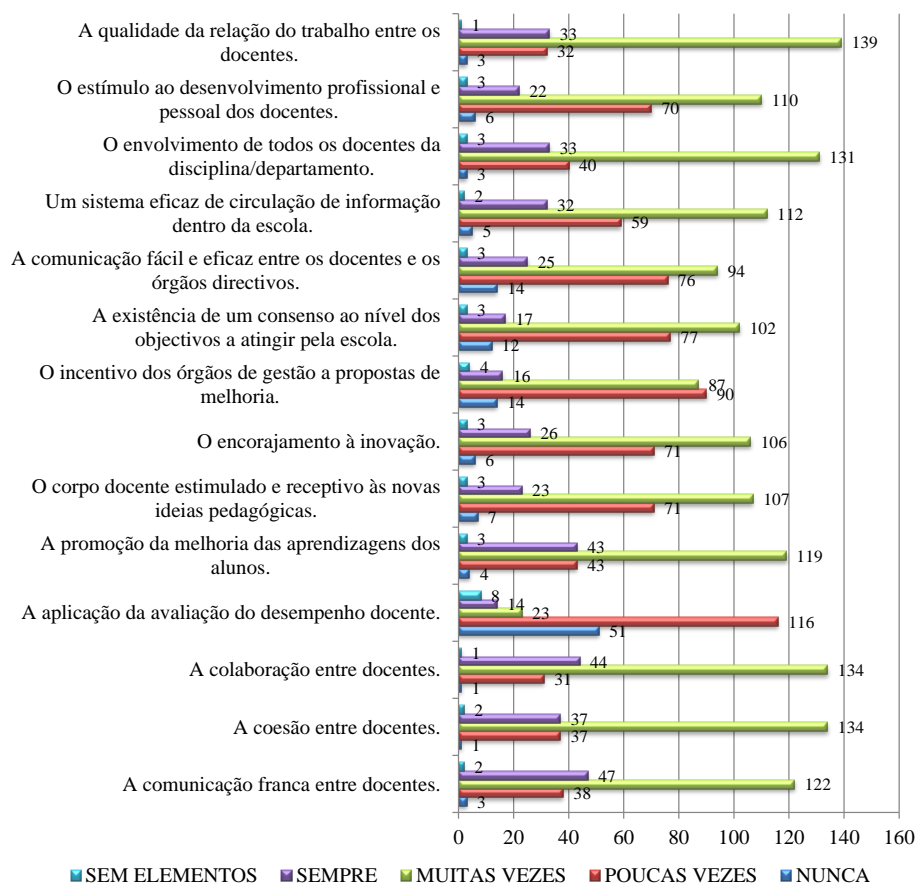


Figura 25 - Indicação da frequência com que os fatores apresentados potenciaram a existência de melhorias nas práticas docentes

Na opinião dos docentes, as melhorias das práticas pedagógicas foram dificultadas por todos os fatores contemplados nas opções apresentadas no questionário. Os docentes destacaram “As mudanças imprevisíveis” e “As mudanças múltiplas ao mesmo tempo”, como tendo tido os fatores que dificultaram sempre o processo de melhoria.

Houve, no entanto, um fator que teve um peso inferior em relação aos restantes, “A falta de diálogo entre os participantes no processo”, o qual foi considerado, por 27% dos docentes, como tendo ocorrido poucas vezes.

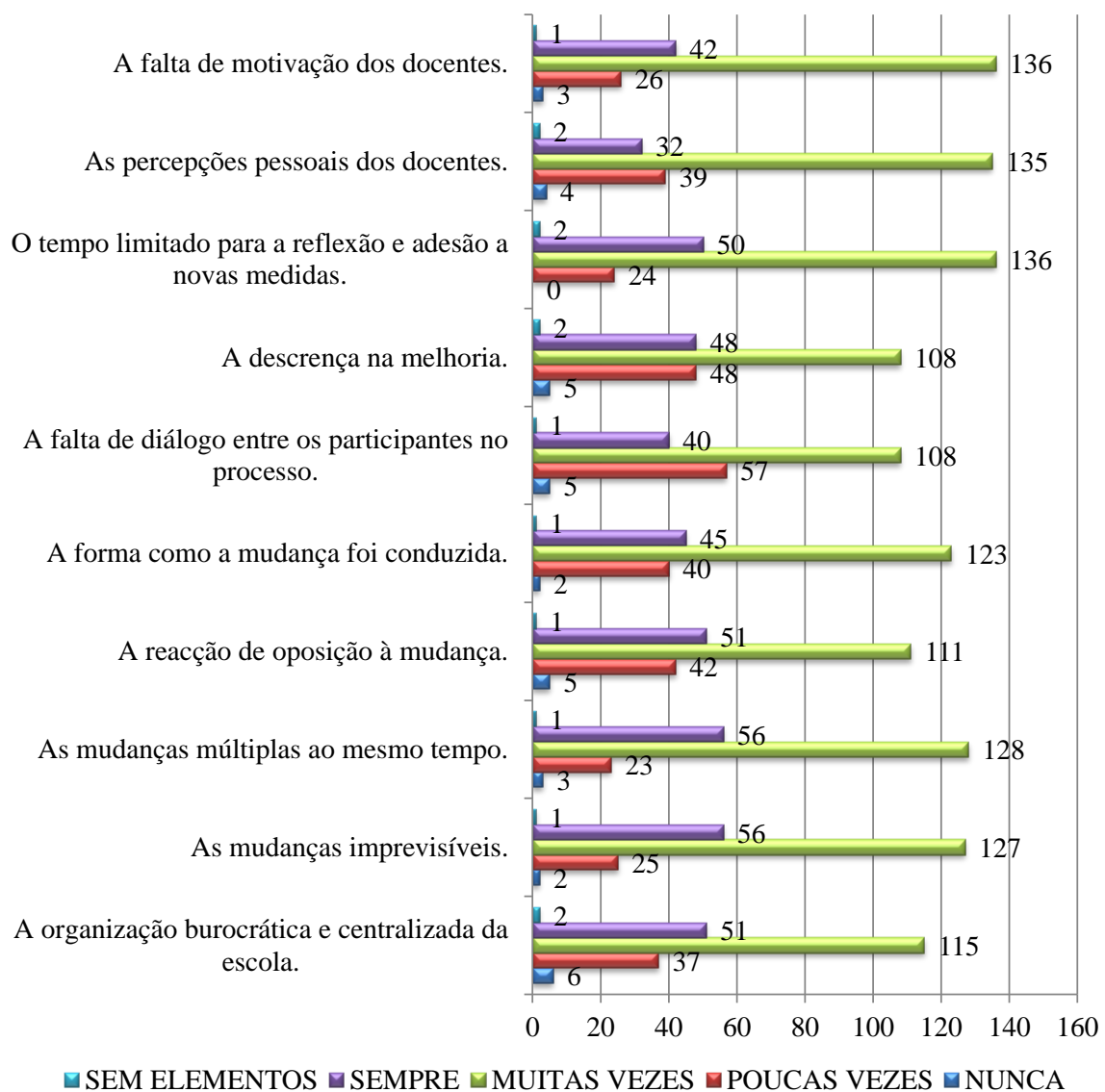


Figura 26 - Indicação da frequência com que os fatores apresentados dificultaram a existência de melhorias nas práticas docentes

Quanto à importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente, o item destacado como tendo sido importante/muito importante foi a “Intensificação das trocas de experiências (72%).

Todos os restantes itens foram considerados importantes, com exceção da “Participação em projetos novos na escola” e “Dinamização de formação aos colegas da escola”, nos quais os docentes têm uma opinião dividida entre o pouco importante /sem importância e o importante/muito importante.

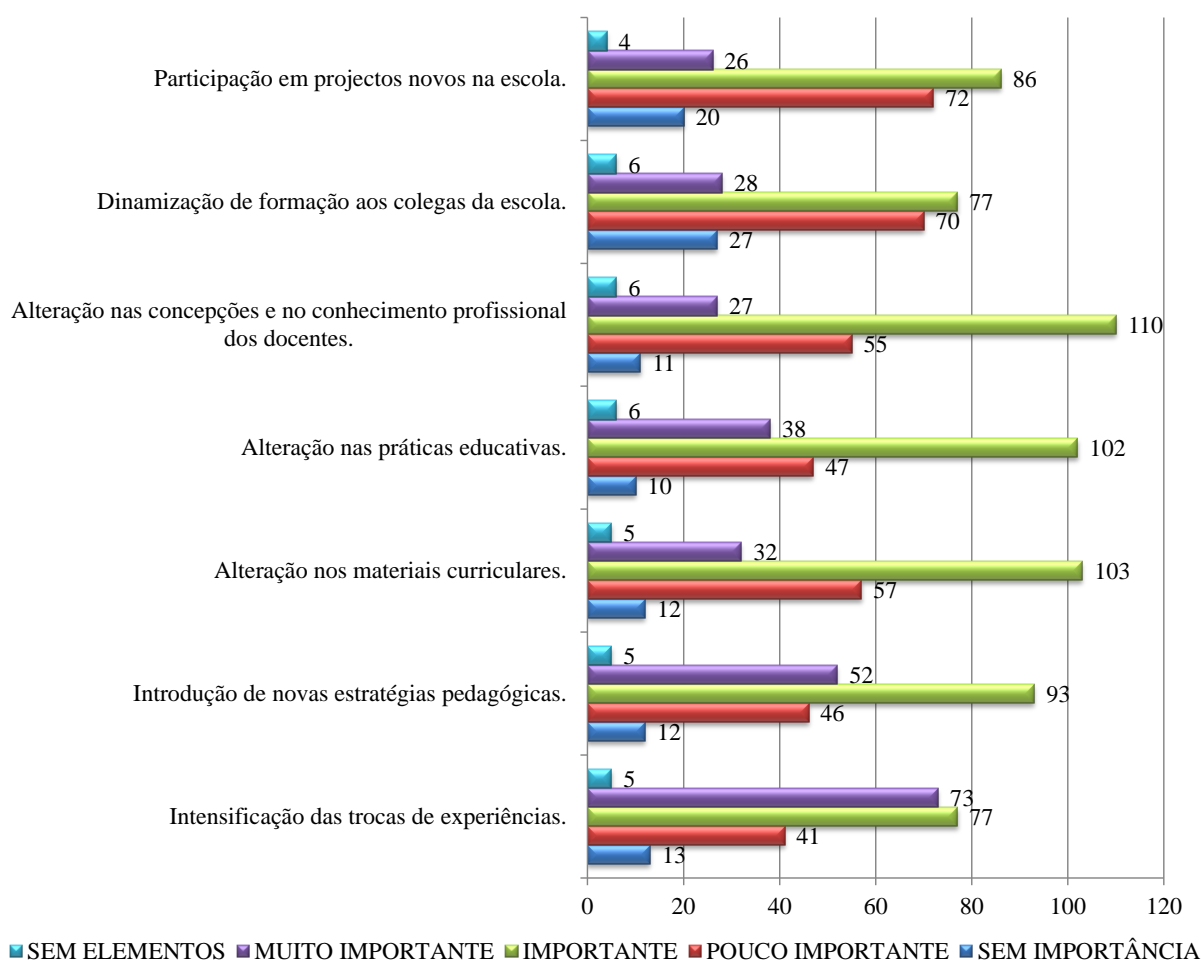


Figura 27 - Importância atribuída pelos docentes à supervisão pedagógica, na melhoria da sua ação docente

Os docentes concordaram que o coordenador teve um papel positivo na melhoria das práticas docentes. O único aspecto em que as opiniões se dividiram de forma equitativa, foi em relação ao papel que o coordenador desempenhou na “Oferta de razões válidas que levassem à mudança da maneira de pensar acerca de alguns problemas”. Neste ponto, a percentagem de docentes que discordam/discordam totalmente é igual à dos que concordam/concordam totalmente (45%).

Este item foi o que apresentou uma percentagem superior de docentes que referiram a inexistência de elementos para manifestarem a sua opinião (10%).

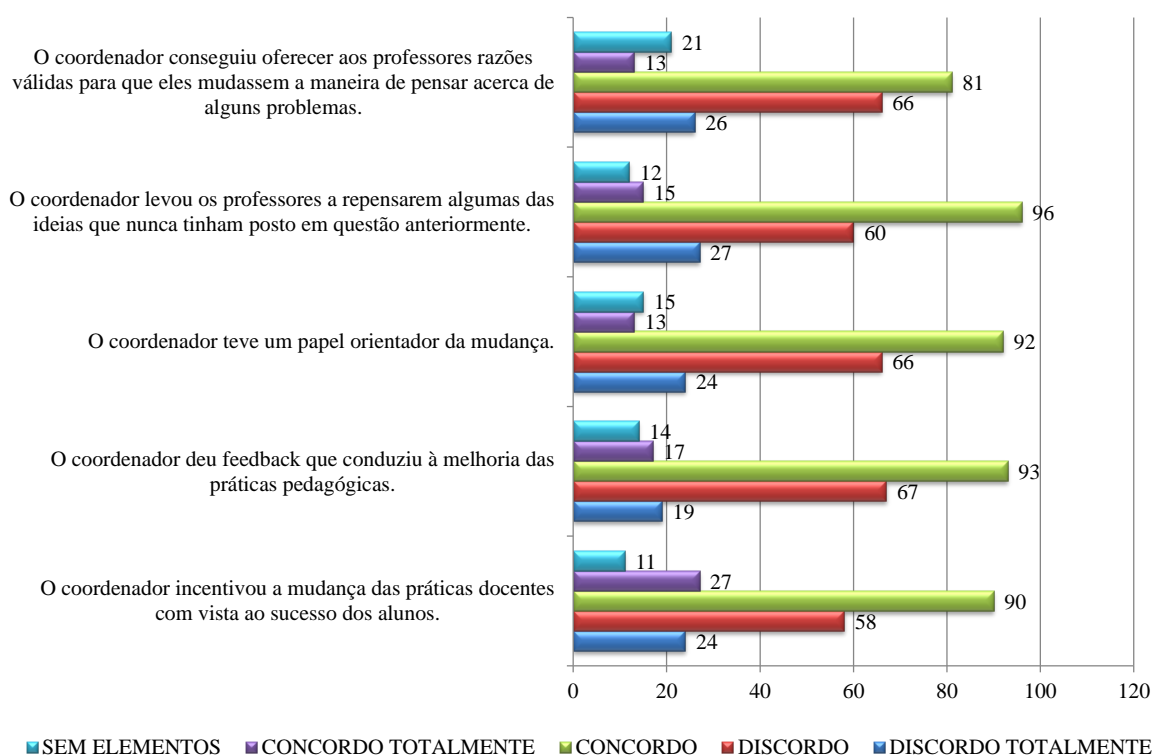


Figura 28 - Opinião dos docentes quanto ao papel dos coordenadores na melhoria das práticas docentes

Como balanço, a opinião dos docentes quanto ao impacto geral da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos docentes, foi negativa em todos os itens assinalados.

A discordância teve um peso superior quanto ao papel que a avaliação teve na promoção da mudança pedagógica (48%) e no desenvolvimento pessoal / aperfeiçoamento individual dos docentes da escola (45%).

Evidenciou-se o item “A avaliação do desempenho promoveu a comunicação entre pares”, por ser aquele em que a maior percentagem de docentes manifestou a sua discordância total (27%). Também foi neste item que os docentes manifestaram a maior percentagem de concordância (32%).

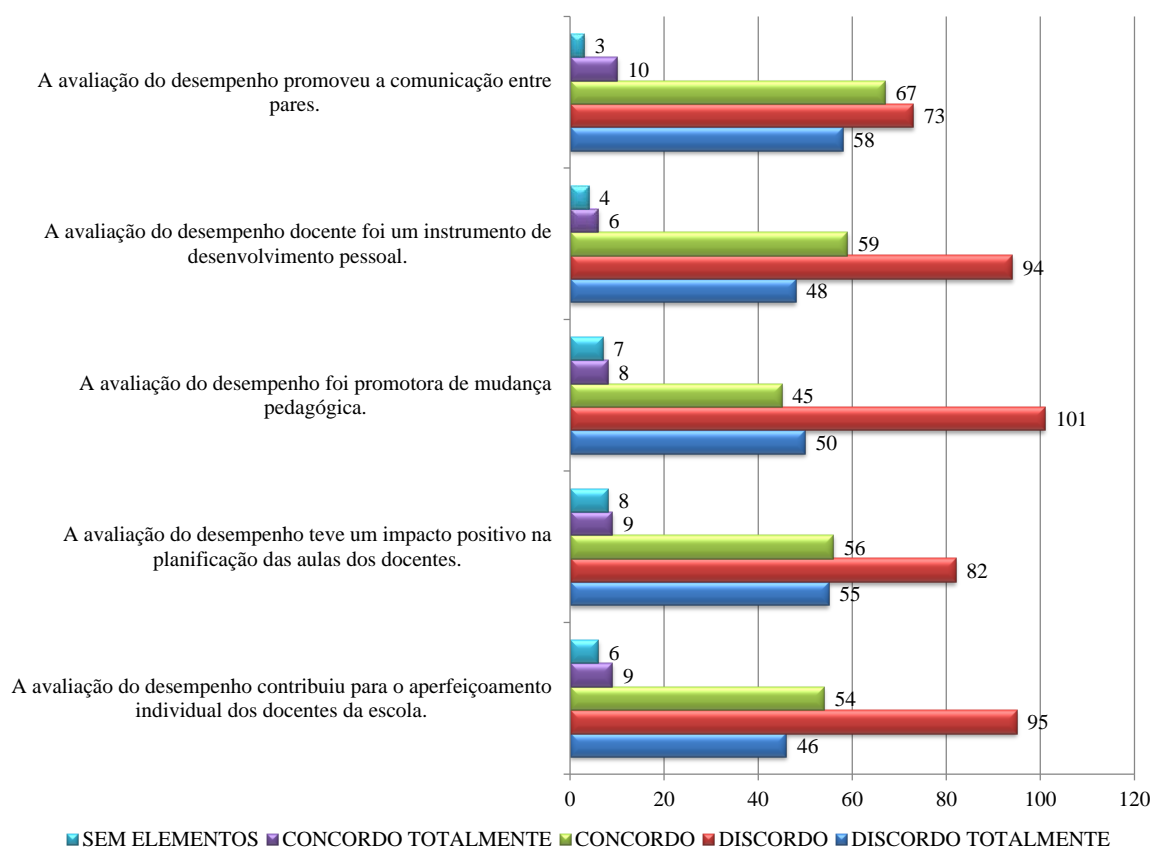


Figura 29 - Opinião dos docentes quanto ao impacto geral da ADD no desenvolvimento profissional

4.2 CONFRONTO ENTRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO, OS OBJECTIVOS E AS HIPÓTESES FORMULADAS

O objetivo principal deste estudo consistiu em perceber o sentir dos docentes relativamente à influência da ADD nas dinâmicas colaborativas, nas dinâmicas supervisivas e na melhoria das práticas pedagógicas.

Nesta secção apresentamos os dados obtidos a partir das correlações que foram equacionadas tendo como suporte as variáveis que faziam parte do questionário. O objetivo da realização de correlações entre variáveis foi verificar a articulação existente entre os resultados obtidos e o grau de concretização das hipóteses formuladas.

A partir das respostas apuradas, procedeu-se à seleção das que eram consideradas significativas para a fundamentação das hipóteses enunciadas. Seguiu-se a análise estatística das relações entre as variáveis, previamente selecionadas, de acordo com os objetivos do estudo (anexo D). A análise foi subdividida em quatro dimensões: as percepções dos docentes sobre a ADD; sobre as práticas supervisivas desenvolvidas pelos coordenadores; sobre as culturas colaborativas desenvolvidas durante o período avaliativo e o contributo da ADD para a melhoria das práticas pedagógicas. Para responder a estas quatro dimensões, foram realizados testes de Qui-quadrado e de correlação de Spearman. As relações entre as variáveis foram consideradas significativas, quando o valor de p foi inferior a 0,05. Na correlação de Spearman essa relação pode refletir-se de forma direta ou indireta, refletindo o tipo de relação em questão.

Uma primeira análise das variáveis permitiu-nos constatar a existência de correlações entre a situação profissional, o tempo de serviço e a solicitação de observação de aulas (Quadro 6).

No conjunto dos três anos, os docentes com mais de 25 anos de serviço docente foram os que solicitaram menos a observação de aulas, em oposição aos que tinham entre 6 e 15 anos em que a observação de aulas foi mais solicitada;

Os docentes que solicitaram a observação de aulas no período compreendido entre o ano 2007 e 2010 eram, na sua maioria, contratados. Constata-se um aumento gradual do número dos docentes, que se encontram na situação anteriormente referida, ao longo dos três anos.

No que se refere à formação dos docentes que solicitaram a observação de aulas, constatou-se que os detentores de “Licenciatura em vertente de ensino”(LVE) ou “Licenciatura com profissionalização em serviço” foram os que menos pediram observação de aulas nos anos letivos a que se refere o estudo.

Quadro 6 - Correlação entre a situação profissional, o tempo de serviço e a solicitação de observação de aulas

Ano letivo	Docentes contratados	% de docentes com 6 a 15 anos de serviço docente	% de docentes que solicitaram a observação de aulas
2007-2008	25,5	25,9	44,8
2008-2009	46,4	45,2	43,3
2009-2010	50,0	42,4	57,4

Passamos, de seguida, à análise e interpretação dos resultados, confrontando-os com as hipóteses que foram formuladas para cada um dos objetivos do estudo.

OBJETIVO 1- CONHECER A PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PAPEL DA LIDERANÇA NA PROMOÇÃO DE DINÂMICAS COLABORATIVAS, SUPERVISIVAS E NA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

Pretendeu-se perceber a opinião dos docentes quanto ao modo como os coordenadores dos departamentos curriculares intervieram no processo de conceção e implementação da ADD, assim como as percepções dos professores sobre a intervenção dos coordenadores no processo avaliativo e supervisionado.

Hipótese 1.1- A liderança dos coordenadores foi percebida como tendo condicionado a aplicação da ADD.

Ao analisarmos a correlação entre a situação profissional dos docentes e a sua opinião quanto à forma como caracterizaram a atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação, verificou-se que a opinião variou de acordo com a situação profissional (Quadro 7):

-A correlação mais significativa encontra-se entre os docentes contratados (C) pois dos 50,9% inquiridos, 36,3 % consideraram que o coordenador desenvolveu práticas de supervisão para com os docentes;

- Foi entre os 64,9 % dos docentes do quadro de escola (QE) que se encontrou uma maior concordância com a ação do coordenador, como fonte inspiradora de confiança nos avaliados (32,7%);

- A maior concordância quanto à eficácia do coordenador na gestão do processo de avaliação (33,7%) e na gestão dos conflitos inerentes à aplicação da avaliação do desempenho (37,1%) verificou-se entre os docentes do quadro de agrupamento (QA);

A liderança do coordenador foi percecionada como importante na gestão das relações pessoais entre os docentes envolvidos na ADD.

Quadro 7 - Correlação entre a situação profissional e a forma como os docentes caracterizaram a atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação

%	Situação profissional	Opinião	%	Atuação do coordenador do departamento relativamente ao processo de avaliação
59,3	QA	Concordo	33,7	Foi eficaz na gestão do processo de avaliação
51,6	QA	Discordo	34,8	O coordenador e os docentes não interagiram ao longo do processo de avaliação
64,9	QE	Concordo	32,7	Inspirava confiança nos avaliados
50,9	C	Discordo	36,3	Não desenvolveu práticas de supervisão para com os docentes
57,9	QA	Concordo	37,1	Foi eficaz na gestão dos conflitos inerentes à aplicação da avaliação do desempenho

Hipótese 1.2 - A ação dos coordenadores de departamento junto dos docentes, foi percecionada como tendo determinado o modo como o trabalho colaborativo se consubstanciou.

A correlação entre a formação, a situação profissional dos docentes e a sua opinião quanto ao papel do coordenador, na promoção de dinâmicas colaborativas (Quadro 8) apresentou os seguintes resultados:

- Dos 49,3% dos docentes com LVE, 37,2% consideraram muito importante a forma clara como o coordenador apresentou o que pretendia e 36,7% considerou importante o papel que o coordenador desempenhou ao ouvir e aceitar as sugestões dos docentes;

- Quanto às opiniões expressas pelos docentes, de acordo com a sua situação profissional, as relações mais significativas encontraram-se entre os docentes que pertenciam ao quadro de escola ou de agrupamento. Estes consideraram que o papel do coordenador na gestão dos conflitos, na forma como tratou os docentes, como apresentou

de forma clara o que pretendia e como deu a conhecer as informações relevantes, foram muito importantes;

- Destaca-se a opinião dos docentes contratados quanto ao papel do coordenador quando “Ouviu e aceitou as sugestões dos docentes” por ser aquela em que a correlação foi mais significativa (36,4% dos 62,1% dos docentes consideraram-na importante).

O coordenador atuou de forma a gerir de forma eficiente as relações profissionais entre os docentes.

Quadro 8 - Correlação entre a formação dos docentes e o papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas

%	Formação dos docentes	Opinião	%	Papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas		
57,1	LVE	Importante	37,0	Elogiou os colegas		
44,3			38,8	Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido		
51,4			36,7	Ouviu e aceitou as sugestões dos docentes		
49,3		Muito importante	37,2	Apresentou de forma clara o que pretendia		
47,9			39,1	Tratou os docentes como iguais		
47,1			40,7	Mostrou apreço pelos docentes		
47,8			38,1	Geriu os conflitos		
44,3			40,3	Procurou servir os interesses dos docentes		
56,3			39,2	Deu a conhecer as informações relevantes		
47,8			39,3	Construiu o espírito de grupo		
%			Situação profissional	Opinião	%	Papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas
61,3			QA	Importante	35,2	Elogiou os colegas
50,8	41,3	Reconheceu o trabalho dos docentes				
62,1	C	Importante	36,4	Ouviu e aceitou as sugestões dos docentes		
51,5	QE	Muito importante	35,8	Apresentou de forma clara o que pretendia		
47,7			35,2	Tratou os docentes como iguais		
47,5	QA	Importante	38,2	Mostrou apreço pelos docentes		
51,7		Muito importante	35,3	Geriu os conflitos		
56,3			35,0	Deu a conhecer as informações relevantes		

Hipótese 1.3 - A liderança dos coordenadores foi percebida como tendo condicionado a implementação de mecanismos de supervisão pedagógica.

Na correlação estabelecida entre a situação profissional dos docentes inquiridos e a opinião manifestada quanto à ação do coordenador como supervisor pedagógico dos

docentes do departamento (Quadro 9), verificou-se que esta foi mais significativa entre os docentes contratados. Estes manifestaram opiniões de discordância quanto à ação do coordenador, destacando a sua falta de formação especializada para supervisionar, a ausência de um trabalho supervisão próximo dos docentes, devido ao distanciamento mantido, e a falta de preocupação quanto à mobilização da sua experiência e formação.

Foi entre os docentes do quadro de agrupamento que se verificou uma correlação de concordância mais significativa com a ação do coordenador, ao nível da delegação de responsabilidades (35,3%), do estímulo aos docentes para participarem nas decisões (31,5%), da coordenação dos trabalhos (34,6%) e das orientações fornecidas (34,5%).

Quadro 9 - Correlação entre a situação profissional e a ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento

%	Situação profissional	Opinião	%	Ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento
62,3	QA	Concordo	34,5	Fornecer orientações específicas
53,3	C		35,2	Não tinha formação especializada para supervisionar
63,8	QA		34,6	Agendou e coordenou os trabalhos de supervisão e avaliação
63,2	C	Discordo	36,7	Supervisionou de perto o trabalho dos docentes
62,7			38,5	Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação
69,0	QA	Concordo	36,0	Foi um supervisor burocrático
53,4			31,6	Promoveu o desenvolvimento profissional
52,5			35,2	Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
50,9			33,0	Manteve distanciamento
57,6			31,5	Estimulou os docentes a participarem nas decisões
62,1	QA	35,3	Delegou responsabilidades nos docentes	
55,9	C	Discordo	34,7	Não supervisionou o trabalho
67,9			38,3	Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados
56,9		Concordo	38,4	Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisão

Na correlação que se pretendia verificar entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e a existência de supervisão pedagógica na escola (Quadro 10), verificámos que não existe concordância entre as duas variáveis pois 58,5% dos docentes inquiridos que responderam que a supervisão não fomentou a reflexão sobre as práticas

docentes considerou que o coordenador promoveu o desenvolvimento profissional dos docentes (51,1%).

Quadro 10 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a ação do coordenador como supervisor pedagógico

%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico
58,5	Discordam	Fomentou a reflexão sobre as práticas docentes	51,1	Concordam	Promoveu o desenvolvimento profissional

Ao confrontarmos as opiniões dos docentes sobre a frequência das práticas supervisivas que decorreram entre o avaliador e o avaliado, e a ação do coordenador como supervisor pedagógico (Quadro 11), constata-se que os docentes que discutiram raramente as planificações que elaboraram (71,8%) concordam que o supervisor teve uma ação burocrática (54,9%).

Por outro lado, verifica-se a existência de inconsistência entre os docentes que consideraram que raramente discutiram as planificações que elaboraram (51,9%) e a sua concordância quanto à ação do coordenador como promotor do desenvolvimento profissional (48,8%), tendo estimulado os docentes a participarem nas decisões (59,3%).

No que se refere à observação de aulas com caráter informal, ao longo do ano letivo, os docentes que consideraram que esta nunca existiu, concordam que a ação do coordenador promoveu o desenvolvimento profissional (63,1%) e soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas (63,4%).

Quadro 11 - Correlação entre a frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado e a ação do coordenador como supervisor pedagógico

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico
55,6	Sempre	Discussão das planificações que elaborei	68,2	Concordo	Forneceu orientações específicas
71,8	Raramente		54,9		Foi um supervisor burocrático
51,9			48,8		Promoveu o desenvolvimento profissional
70,1			59,3		Estimulou os docentes a participarem nas decisões
70,7	Nunca existiu	Observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano	78,8		Foi um supervisor burocrático
45,3			63,1		Promoveu o desenvolvimento profissional
44,8			63,4		Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
58,3			72,0		Estimulou os docentes a participarem nas decisões

No que se refere à correlação entre a frequência da monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais, ao longo do ano letivo, e a ação do coordenador como supervisor pedagógico (Quadro 12), os docentes que indicaram que esta prática supervisiva raramente ocorreu, referiram que o coordenador supervisionou o trabalho tendo estimulado os docentes a participarem nas decisões, adequando a supervisão às situações e ao saber de cada docente de acordo com as necessidades sentidas, estimulando os docentes, relacionando-se individualmente com cada docente no processo supervisivo e promovendo o desenvolvimento profissional.

Quanto à monitorização do trabalho docente, através de reuniões informais, existe uma correlação significativa entre os docentes que responderam que a esta foi muito frequente e a concordância quanto à ação do coordenador como um supervisor atuante, mobilizador da sua experiência e formação, que promoveu o desenvolvimento profissional e soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas. Verifica-se a existência de incoerências entre estas duas variáveis, no que se refere aos docentes que consideraram que a frequência das práticas supervisivas raramente aconteceu e o facto de considerarem que a ação do coordenador estimulou os

docentes a participarem nas decisões, supervisionou o trabalho e relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisionado.

Quadro 12 - Correlação entre a frequência da monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais e informais e a ação do coordenador como supervisor pedagógico

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico
48,8	Raramente	Monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais, ao longo do ano letivo	46,4	Concordo	Promoveu o desenvolvimento profissional
52,5			51,2		Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
64,1			53,8		Estimulou os docentes a participarem nas decisões
55,6			57,0	Discordo	Não supervisionou o trabalho
60,5			60,5	Concordo	Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisionado
74,6	Raramente	Monitorização do trabalho docente, através de reuniões informais, ao longo do ano letivo	56,2	Discordo	Supervisionou de perto o trabalho dos docentes
59,3	Muitas vezes		55,2	Concordo	Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação
67,2	Raramente		43,3		Foi um supervisor burocrático
70,4	Muitas vezes		45,8		Promoveu o desenvolvimento profissional
67,9			44,4		Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
60,0	Raramente		49,4	Discordo	Manteve distanciamento
67,7			48,9		Estimulou os docentes a participarem nas decisões
52,2			44,9	Discordo	Não supervisionou o trabalho
71,7			50,0		Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados
61,9	Raramente		50,6	Concordo	Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisionado

As divergências mencionadas também se verificaram na correlação estabelecida entre a frequência das práticas supervisivas, no que se refere ao acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula), e a ação do coordenador como supervisor pedagógico (Quadro 13). Houve docentes que manifestaram a sua concordância perante a ação do coordenador como promotor do desenvolvimento profissional (55,4% em 61,3%), como supervisor do trabalho (57,0% em 60,0%), adequando esta ação às situações e ao saber de cada docente (54,3% em 59,5%), apesar de terem considerado que o acompanhamento do processo de ensino raramente aconteceu.

Quadro 13 - Correlação entre o acompanhamento de todo o processo de ensino e a ação do coordenador como supervisor pedagógico

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico
61,8	Raramente	Acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula)	45,2	Concordo	Foi um supervisor burocrático
61,3			55,4		Promoveu o desenvolvimento profissional
59,5			54,3		Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
60,8			57,0		Manteve distanciamento
73,0			58,1		Estimulou os docentes a participarem nas decisões
60,0			57,0	Discordo	Não supervisionou o trabalho
61,4			57,3	Concordo	Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisivo

Hipótese 1.4 - A ação do líder foi percebida como tendo desempenhado um papel potenciador na melhoria das práticas docentes.

Os dados analisados (Quadro 14) permitem afirmar que foi entre os docentes do quadro de agrupamento e os detentores de LVE que existiu uma correlação mais significativa quanto ao papel que o coordenador teve na melhoria das práticas docentes, ao nível do feedback dado aos docentes, no incentivo e na condução do processo de reflexão sobre as práticas e da posterior mudança das mesmas.

Quadro 14 - Correlação entre a situação profissional, a formação dos docentes e o papel dos coordenadores na melhoria das práticas docentes

%	Situação profissional	Opinião	%	Papel dos coordenadores na melhoria das práticas... docentes
48,4	QA	Concordo	34,4	Incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos
58,7			39,6	Deu feedback que conduziu a melhoria das práticas pedagógicas
51,6			34,8	Teve um papel orientador da mudança
56,3			37,5	Levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente
50,0			35,8	Conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas
%	Formação dos docentes		%	Papel dos coordenadores na melhoria das práticas docentes
47,1	LVE		36,0	Incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos
47,1			35,2	Deu feedback que conduziu a melhoria das práticas pedagógicas
43,9			31,9	Teve um papel orientador da mudança
49,3			35,8	Levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente
43,3		36,3	Conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas	

No que se refere ao objetivo 1, *Conhecer a percepção dos docentes sobre o papel da liderança na promoção de dinâmicas colaborativas, supervisivas e na melhoria da prática docente*, a análise das respostas aos questionários permite concluir que a atuação do coordenador do departamento e o seu estilo de liderança, relativamente ao processo de avaliação, suscitaram opiniões divergentes entre os docentes, de acordo com a situação e formação profissional. A sua ação foi visto como a de um líder que estimulou os docentes a participarem nas decisões (64%) e que delegou responsabilidades (60%).

O coordenador foi considerado eficiente na dimensão comunicativa, facultando toda a informação útil sobre o sistema de avaliação e interagindo com os docentes ao longo do processo de avaliação. Também teve uma atuação positiva na gestão das relações que estabeleceu, privilegiando a orientação dos docentes no processo de avaliação e conduzindo de forma eficaz os conflitos inerentes à aplicação da ADD. Quanto ao seu papel como supervisor e avaliador, os docentes consideraram que foram desenvolvidas práticas de supervisão para com os docentes (59%). O estilo de liderança dos

coordenadores do departamento influenciou positivamente a forma como a avaliação do desempenho se desenvolveu.

Na opinião dos docentes, os coordenadores de departamento tiveram um papel muito importante na promoção de dinâmicas colaborativas que visaram principalmente o estabelecimento da comunicação, ao nível da transmissão de informações relevantes e da definição clara das suas intenções; ao nível da motivação, elogiando os colegas, reconhecendo o seu trabalho e apoiando-os no seu trabalho; da relação, tratando os professores como iguais, mostrando apreço, apoiando e ajudando os professores e construindo o espírito de grupo e ao nível da compreensão, procurando servir os interesses dos docentes. Sintetizando, os coordenadores de departamento tiveram um papel facilitador na promoção das dinâmicas colaborativas, ao nível do relacionamento interpessoal que estabeleceram com os docentes dos seus departamentos.

A percepção dos docentes quanto ao papel do coordenador, na promoção de dinâmicas colaborativas, apresentou correlação com a formação dos docentes e a sua situação profissional. Foi entre os docentes com LVE e os contratados que se verificou a existência de opiniões que destacaram como importante a atuação do coordenador quanto à forma como ouviu e aceitou as sugestões dos docentes.

Ao analisarmos as opiniões expressas pelos docentes, quanto às práticas supervisivas, constatou-se que a maioria das respostas dadas pelos inquiridos (60%) afirmou que o coordenador não supervisionou o trabalho dos docentes. Por outro lado, os docentes consideraram que existiu supervisão pedagógica na escola (59%) e que o coordenador desenvolveu práticas de supervisão para com os docentes (59%).

A maioria dos docentes concordou com o facto de o coordenador ser um docente sem formação especializada para supervisionar, ter desempenhado as suas funções de forma burocrática, limitando a sua ação a tarefas de agendamento e coordenação dos trabalhos e de transmissão de orientações específicas relativas à ADD.

Quanto ao papel do coordenador como promotor de desenvolvimento profissional, 50% dos docentes considera que essa ação foi concretizada e que este soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas, tendo-se relacionado individualmente com cada docente, no processo superviso. Esta opinião é contrária à que foi expressa quanto à ação que o coordenador teve, ao mobilizar a sua experiência e formação, a qual não foi considerada significativa por 51%

dos docentes. Por outro lado, a ação do coordenador também foi percebida como não tendo sido concretizada, no apoio dado aos docentes que lhe pareceram mais isolados, tendo este mantido uma atitude de distanciamento.

Perante as hipóteses formuladas e as análises efetuadas concluímos que a atuação dos coordenadores de departamento determinou o modo como foram aplicados os mecanismos de supervisão da prática pedagógica e o impacto que esta teve sobre os docentes. A ação burocrática dos coordenadores e a falta de reconhecimento das competências dos mesmos, pelos docentes, teve impacto e determinou a implementação de dinâmicas supervisivas.

O papel desempenhado pelos coordenadores de departamento na melhoria das práticas docentes foi percebido como tendo sido concretizado, através do acompanhamento realizado ao longo do processo de ADD. Os docentes destacaram, pela positiva, a orientação dada pelo coordenador com o objetivo de promover a reflexão sobre as práticas, orientando, incentivando e dando feedback aos docentes no decurso do processo de mudança.

No que se refere ao papel dos coordenadores como agentes potenciadores de mudanças, a opinião dos docentes dividiu-se, de forma equitativa, entre os que concordaram e os que discordaram. A influência do coordenador no repensar de ideias que nunca tinham sido questionadas anteriormente, ou na oferta de razões válidas para que os docentes mudassem a sua maneira de pensar sobre alguns problemas, não foi consensual.

Nos departamentos, os mecanismos de supervisão desencadearam a necessidade de criar/desenvolver/intensificar a colaboração entre os docentes, de modo a partilharem experiências de aprendizagem e a reformularem as suas práticas, de acordo com as necessidades sentidas, introduzindo as melhorias convenientes e adequadas aos seus alunos.

As opiniões expressas correlacionam-se significativamente com a situação profissional dos docentes, tendo a atuação do coordenador sido percebida de forma diferente consoante os docentes eram contratados ou do quadro de agrupamento/escola. Os docentes contratados foram os que mais concordaram que o coordenador desenvolveu práticas de supervisão entre os docentes, enquanto os docentes do quadro de escola e de agrupamento valorizaram mais a atuação do coordenador como gestor de relações pessoais.

Perante as respostas dadas pelos docentes depreende-se que estes consideram que os coordenadores, como líderes dos seus departamentos, não tiveram um papel potenciador de

melhorias nas práticas docentes, limitando-se a acompanhar e incentivar sem que tivessem conseguido transformar a maneira de pensar dos docentes acerca de alguns problemas. A análise efetuada permite “ler” que os docentes consideram que a supervisão existiu porque se estabeleceram relações pessoais entre os docentes e o supervisor, comunicaram-se informações e os professores sentiram-se apoiados. Nas práticas que envolveram a mobilização de experiência profissional pelo coordenador, o apoio aos colegas mais isolados e a orientação ao longo do processo de acompanhamento de ensino aprendizagem, a supervisão não se concretizou.

OBJECTIVO 2 - IDENTIFICAR COMO SÃO PERCECIONADAS PELOS DOCENTES AS CARACTERÍSTICAS DA CULTURA COLABORATIVA DESENVOLVIDA NO PERÍODO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Numa segunda fase abordámos o trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores nos departamentos, onde são consideradas as representações que os docentes têm relativamente às formas de interação no quadro da ADD.

Hipótese 2.1 - A avaliação de desempenho docente foi percecionada como tendo intensificado as práticas colaborativas entre os docentes.

No que se refere à natureza das práticas que se desencadearam, as que implicavam uma maior partilha e reflexão com vista ao desenvolvimento profissional, foram as que ocorreram menos vezes, como é disso exemplo, a planificação de aulas, o ensino em conjunto e a troca de turmas, receber e dar ajuda/conselhos. Os assuntos gerais relativos à escola, ao comportamento dos alunos, planificação de atividades do departamento e de recursos materiais ou instrumentos de avaliação, foram os mais abordados em reuniões de trabalho colaborativo. Verifica-se assim que as dinâmicas que envolveram assuntos do foro mais individual foram omissas em detrimento das que eram do âmbito coletivo e que deviam ser partilhadas por todos. Os temas pedagógicos, as dúvidas pessoais, a troca de experiências, a reflexão foram preteridos em detrimento dos assuntos gerais, superficiais e que não se envolviam com as práticas individuais.

De acordo com os resultados apresentados no quadro 15, foi entre os docentes com 16 a 25 anos de serviço docente, do quadro de agrupamento e com LVE que se verificou uma correlação mais significativa quanto ao número médio de docentes com quem se manteve uma colaboração sistemática de trabalho ao longo do ano (dois ou três) e a

frequência média com que se realizaram reuniões do departamento, com fins colaborativos (uma vez por mês).

Quadro 15 - Correlação entre o tempo de serviço (V3), a situação profissional (V4), a formação (V7) e a amplitude e frequência da realização das práticas colaborativas

%	Variáveis		%	Número de docentes com quem manteve uma colaboração sistemática de trabalho ao longo do ano
53,0	V3	16 a 25 anos	31,0	Dois ou três
59,1	V4	Quadro de agrupamento	34,5	
59,7	V7	Licenciatura vertente ensino	38,4	
%	Variáveis		%	Frequência média com que se realizaram reuniões do departamento, com fins colaborativos
48,5	V3	16 a 25 anos	33,7	Um vez por mês
46,3	V4	Quadro de agrupamento	32,6	
45,8	V7	Licenciatura vertente ensino	35,5	

No que se refere à frequência das interações entre o avaliador e o avaliado (Quadro 16), esta foi mais significativa entre os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, contratados, do grupo de recrutamento de Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) e com pós graduação/especialização. Os docentes com estas características indicaram que se realizaram, em média, entre 1 e 6 reuniões, ao longo do ano letivo, com fins supervisivos.

Quadro 16 - Correlação entre a idade (V2), a situação profissional (V4), o grupo de recrutamento (V5), a formação profissional (V7) e o tipo de frequência das interações entre avaliador e avaliado

%	Variáveis		%	Frequência das interações entre avaliador e avaliado
52,5	V2	Entre 31 a 40 anos	34,4	Entre 1 e 6 reuniões ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida
53,2	V4	Contratado	36,7	
55,6	V5	Matemática e Ciências da Natureza (2ºC)	34,4	
54,5	V7	Pós- graduação/especialização	40,4	

Hipótese 2.2 - As práticas colaborativas foram percebidas como tendo sido facilitadas pela cultura de escola.

A existência de uma cultura de escola facilitadora foi considerada importante para o desenvolvimento das práticas colaborativas. Esta relevância verificou-se através da importância atribuída às mesmas na ajuda que deram na integração dos novos docentes (57%), para realizarem em conjunto projetos no âmbito das disciplinas (59%) e para tomarem conhecimento do que os colegas faziam na sala de aula (51%). Os dados indicam a existência de uma divisão dos docentes quanto à importância que atribuíram às práticas colaborativas, com o objetivo de conhecerem o trabalho dos colegas, pois este fator foi considerado pouco importante para 45% dos docentes. Os resultados apurados permitem afirmar que a existência de uma cultura de escola e de lideranças eficazes facilitaram as práticas colaborativas entre os docentes, ainda que estas se tivessem apoiado na partilha superficial de informações gerais que não colocavam em causa a prática individual dos docentes nas suas salas de aula, perante os seus alunos.

Hipótese 2.3 - As práticas colaborativas foram percebidas como tendo sido dificultadas devido a fatores pessoais e de contexto

A implementação e conseqüente desenvolvimento de uma cultura colaborativa foram dificultadas por fatores pessoais ligados à falta de tempo que os docentes tinham para se reunirem (80%) e do contexto, como a dificuldade em conciliar o horário dos docentes (73%).

A forma como a liderança de topo estabeleceu a comunicação com as lideranças intermédias e estas com os docentes, também foi um fator que dificultou a cultura colaborativa, especialmente no que toca à descodificação e implementação das diretrizes emanadas dos normativos que invadiram a escola nos últimos anos. A falta de espaço para as reuniões não foi um fator impeditivo da implementação de dinâmicas colaborativas.

A opinião sobre os fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas correlaciona-se significativamente com o tempo de serviço, a situação profissional e a formação dos docentes (Quadro 17). Os docentes com menos tempo de serviço (53,2%) consideraram que a falta de tempo para reunirem e a dificuldade na conciliação de horário foram fatores do contexto que dificultaram as práticas colaborativas.

Por outro lado, os fatores pessoais foram considerados muito importantes, pelos docentes com 16 a 15 anos de serviço, para a ajuda na integração dos novos docentes

(39,1%) e os docentes com mais de 25 anos de serviço consideraram importante o conhecimento do que os colegas fazem na sala de aula (32,1%).

A correlação mais significativa entre a situação profissional, a formação docente e os fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas, encontrou-se entre os docentes contratados e os detentores da LVE, que consideraram muito importante a falta de tempo para reunirem e a influência provocada pelos normativos (36,6%). Quanto aos fatores que influenciaram positivamente, o desenvolvimento das práticas supervisivas, destaca-se a existência de projetos no âmbito das disciplinas e a ajuda na integração dos novos docentes.

Quadro 17 - Correlação entre o tempo de serviço, a situação profissional, a formação dos docentes e o peso dos fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas

%	Tempo de serviço	Opinião	%	Fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas
53,2	6 a 15	Muito importante	34,4	Os docentes não tinham tempo para reunirem
36,9		Importante	33,3	A influência provocada pelos normativos
47,4		Muito importante	39,1	A ajuda na integração dos novos docentes
50,9	Mais de 25	Importante	32,1	O conhecimento do que os colegas fazem na sala de aula
46,2	16 a 25		33,0	A existência de projetos no âmbito das disciplinas
40,3		Muito importante	30,7	A dificuldade na conciliação de horário
%	Situação profissional	Opinião	%	Fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas
57,6	C	Muito importante	35,4	Os docentes não tinham tempo para reunirem
45,6			36,6	A influência provocada pelos normativos
34,8	QA	Pouco importante	37,1	A falta de espaço para as reuniões
44,1	C	Muito importante	37,7	A ajuda na integração dos novos docentes
48,5	QE	Importante	38,1	O conhecimento do que os colegas fazem na sala de aula
50,0	QA		36,3	A existência de projetos no âmbito das disciplinas
%	Formação de docentes	Opinião	%	Fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas
55,9	LVE	Muito importante	39,6	Os docentes não tinham tempo para reunirem
41,5			38,6	A influência provocada pelos normativos
40,6		Sem importância	35,9	A falta de espaço para as reuniões
40,6		Muito importante	40,6	A ajuda na integração dos novos docentes
49,3			39,3	A existência de projetos no âmbito das disciplinas

A hipótese enunciada, em que as características da organização da escola condicionaram a implementação de dinâmicas colaborativas entre os docentes, verificou-se. Tanto os fatores pessoais como os de contexto escolar dificultaram a implementação de práticas colaborativas.

Hipótese 2.4 - A aplicação da ADD foi percebida como tendo aumentado as dinâmicas colaborativas entre os professores

A correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o papel por ele desempenhado na promoção de dinâmicas colaborativas (Quadro 18), permitiu constatar que os docentes que consideraram muito importante a ação do coordenador ao fornecer orientações específicas, também consideraram que o coordenador apresentou de forma clara o que pretendia, deu a conhecer as informações relevantes e construiu o espírito de grupo.

A maioria dos docentes afirmou que o coordenador não foi um supervisor atuante e considerou muito importante o seu papel no apoio ao trabalho desenvolvido, na transmissão de informações relevantes e na procura em servir os interesses dos docentes.

É evidente a correlação significativa entre os 64,8% dos docentes para quem a ação do coordenador como supervisor atuante e mobilizador da sua experiência e formação foi muito importante e destes, 46,9% consideraram relevante o papel que ele teve na divulgação das informações relevantes.

Os docentes que consideraram muito importante a forma como o supervisor soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas também consideraram muito importante a apresentação de forma clara, pelo coordenador, do que pretendia e a forma como tratou os docentes como iguais. Quanto à ação prestada aos docentes que pareceram mais isolados, os que a consideraram importante/muito importante, também referiram como significativo, o papel que o coordenador teve na construção do espírito de grupo, na forma como tratou os docentes e apoiou os docentes no trabalho desenvolvido.

A correlação existente entre a ação do coordenador na sua relação individual com cada docente e a opinião dos docentes quanto ao seu papel na promoção de dinâmicas colaborativas é muito significativa. Os docentes que consideraram muito importante a relação acima mencionada, também consideraram que o coordenador procurou servir os

interesses dos docentes, tratou-os como iguais, apoiou-os no trabalho desenvolvido e deu a conhecer as informações relevantes.

Quadro 18 - Correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o seu papel na promoção de dinâmicas colaborativas

%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico	%	Papel do coordenador na promoção de dinâmicas colaborativas
54,7	Muito importante	Forneceu orientações específicas	62,4	Apresentou de forma clara o que pretendia
61,0			64,0	Deu a conhecer as informações relevantes
51,0			63,4	Construiu o espírito de grupo
39,1	Importante	Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação	48,6	Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido
64,8	Muito importante		46,9	Deu a conhecer as informações relevantes
40,0	Importante		49,0	Procurou servir os interesses dos docentes
66,3	Muito importante	Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas	66,3	Apresentou de forma clara o que pretendia
61,2			67,5	Tratou os docentes como iguais
38,5	Importante	Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados	54,7	Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido
41,8			58,5	Tratou os docentes como iguais
41,1	Muito importante		59,7	Construiu o espírito de grupo
51,8	Muito importante	Relacionou-se individualmente com cada docente no processo supervisivo	63,8	Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido
59,0			66,2	Tratou os docentes como iguais
55,3			69,1	Procurou servir os interesses dos docentes
65,1			63,6	Deu a conhecer as informações relevantes

A hipótese formulada que pretendia verificar se os professores passaram a estar mais disponíveis para realizarem reuniões colaborativas durante o período da ADD, do que no período anterior à mesma, não se verificou, o que é confirmado pelas opiniões discordantes dadas pelos docentes quanto ao impacto que a ADD teve na promoção de comunicação entre pares.

Quanto à correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o seu papel como promotor das dinâmicas colaborativas, a consistência encontrada nas

respostas dadas destaca a importância das relações pessoais e da comunicação entre o coordenador e os docentes.

A cultura de escola foi percebida, pelos inquiridos, como um elemento impeditivo da cultura colaborativa pois estes consideraram que tanto os fatores pessoais como os de contexto escolar dificultaram a implementação de práticas colaborativas.

As respostas obtidas quanto à frequência com que se realizaram reuniões de departamento, com fins colaborativos, e o número médio de docentes com quem se manteve uma relação de trabalho sistemática ao longo dos anos, permitiram concluir que a ADD não teve influência no aumento das dinâmicas colaborativas nas escolas. O facto de as reuniões de departamento se realizarem, em média, uma vez por mês ou ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida, assim como de o número médio de docentes com quem se desenvolveu uma relação de trabalho colaborativo, ser entre dois e três revelou que a ADD não intensificou a realização das referidas práticas.

OBJETIVO 3- IDENTIFICAR A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO PERÍODO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Hipótese 3.1 - A supervisão pedagógica foi percebida como tendo sido intensificada entre os docentes no período de ADD.

No que toca à frequência das interações que se estabeleceram entre os docentes avaliados e os seus avaliadores, constata-se que a ocorrência das mesmas foi reduzida. A maior parte dos docentes respondeu que o número de reuniões que se realizaram ao longo do ano letivo variou entre uma e seis, sem periodicidade definida.

Os contactos estabelecidos não foram individuais (entre o avaliador e o avaliado) ou em pequenos grupos (entre o avaliador e alguns docentes). Efetuaram-se em grande grupo (grupo disciplinar/departamento), sem que tenha existido a relação de proximidade essencial num processo supervisão.

Quanto à natureza da supervisão que possa ter existido, como resultado da fraca ocorrência da mesma, as práticas supervisivas que visaram a observação de aulas, a monitorização do trabalho docente com carácter formal ou informal e a discussão das planificações elaboradas pelos docentes, raramente ou nunca se realizaram.

Na correlação entre o tempo de serviço dos docentes, a sua situação e formação profissional e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola (Quadro 19), verificámos que os professores com 16 e 25 anos de serviço docente, consideraram que existiu supervisão pedagógica na escola mas discordaram da sua utilidade para a preparação das aulas. A discordância também se encontra expressa no que se refere aos destinatários dessa supervisão, que na opinião dos inquiridos acima referidos, deviam ser todos os docentes que estão na carreira. No que se refere ao papel da supervisão no fomento da reflexão sobre as práticas, foi entre os docentes com LVE que se verificou uma maior discordância quanto a esta ação supervisiva.

Quadro 19 - Correlação entre o tempo de serviço dos docentes, a situação profissional, a formação e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola

%	Tempo de serviço	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
50,8	16 a 25 anos	36,3	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas
63,8		31,4	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
45,3		35,4	Discordo	Retirou tempo ao docente para pensar por si
45,3		33,7	Concordo	Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
51,7		31,9	Discordo	Não existiu supervisão pedagógica
45,6		38,5	Discordo	Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira
%	Situação profissional	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
55,4	QA	39,6	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas
55,4	QE	30,5	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
46,3		36,0	Concordo	Retirou tempo ao docente para pensar por si
55,6	QA	40,7	Concordo	Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
52,5		34,0	Discordo	Não existiu supervisão pedagógica
58,7	QE	40,7	Discordo	Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira
%	Formação profissional	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
40,0	LVE	40,0	Discordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas
66,2		36,4		Foi útil para a preparação das aulas
43,9		35,8		Retirou tempo ao docente para pensar por si
45,5		36,1		Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
52,9		38,3		Não existiu supervisão pedagógica
43,3		39,7		Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira

A hipótese inicialmente formulada, de que a supervisão pedagógica foi percecionada como tendo sido intensificada entre os docentes no período de ADD não se verificou. A supervisão pedagógica que existiu nas escolas, segundo os inquiridos, não intensificou a aplicação de mecanismos de supervisão entre o coordenador e os docentes do seu departamento. Como não foi sentida necessidade de partilhar experiências e de refletir sobre as práticas não se desenvolveram os mecanismos de supervisão inerentes às mesmas.

Hipótese 3.2 – A supervisão pedagógica foi percecionada como tendo sido condicionada por fatores pessoais e do contexto escolar.

Dos 58,2% dos docentes contratados, 31,7% concorda que um dos fatores que dificultou a prática supervisiva foi o facto de os docentes não terem visto benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor (Quadro 20).

Constata-se a existência de concordância entre os docentes do quadro de escola e de agrupamento e a opinião manifestada quanto ao facto de os docentes terem preferido trabalhar individualmente (31,7%) e não terem acreditado na avaliação do desempenho docente (36,3%).

Quadro 20 - Correlação entre a situação profissional e os fatores associados aos docentes que dificultaram a prática supervisiva

%	Situação profissional	%	Opinião	Fatores que dificultaram a prática supervisiva
50,8	QE	36,3	Concordo	Os docentes não acreditavam na avaliação do desempenho docente
41,3	QE	31,7		Os docentes preferiram trabalhar individualmente
60,0	QA	33,0	Discordo	Os docentes não partilharam ideias ou materiais
58,2	C	31,7	Concordo	Os docentes não viram benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor
56,5	QE	32,7	Discordo	Os docentes recusaram todo o mecanismo de supervisão do desempenho docente
49,2	C	42,0		Os docentes não reconheceram qualificação profissional aos supervisores para desempenharem as funções supervisivas
53,2	QE	37,9		Os docentes não se sentiram seguros perante os supervisores

Ao correlacionarmos a situação e a formação profissional com a ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento (Quadro 21) constata-se que foi entre os docentes contratados que a concordância com o facto de o coordenador não ter formação especializada para supervisionar (35,2%) e não ter

supervisionado de perto o trabalho dos docentes (36,7%) foi mais significativa. Por outro lado, os docentes do quadro de agrupamento foram os que tenderam a concordar mais com a ação que o coordenador teve ao fornecer orientações específicas, agendar e coordenar os trabalhos de supervisão e avaliação.

Foi entre os 60% dos docentes com LVE que se encontrou uma maior discordância (38,7%) quanto à ação do coordenador na prestação de uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados; também foi entre estes docentes que se encontrou uma concordância mais significativa quanto à ação burocrática do coordenador e ao distanciamento que o mesmo manteve (40,2%).

Quadro 21 - Correlação entre a situação profissional, a formação profissional e a ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento

%	Situação profissional	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento
62,3	QA	34,5	Concordo	Forneceu orientações específicas
53,3	C	35,2	Concordo	Não tinha formação especializada para supervisionar
63,8	QA	34,6	Concordo	Agendou e coordenou os trabalhos de supervisão e avaliação
63,2	C	36,7	Discordo	Supervisionou de perto o trabalho dos docentes

%	Formação profissional	%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento
58,8	LVE	36,4	Concordo	Foi um supervisor burocrático
54,4		37,8	Concordo	Promoveu o desenvolvimento profissional
52,9		40,9	Concordo	Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas
52,2		40,2	Concordo	Manteve distanciamento
50,0		35,8	Discordo	Não supervisionou o trabalho
60,0		38,7	Discordo	Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados
56,3		41,9	Concordo	Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervensivo

A hipótese de a supervisão pedagógica ter sido percebida como condicionada por fatores pessoais e do contexto escolar verificou-se. Os docentes não acreditaram na ADD, não viram benefícios em trabalhar com a orientação de um supervisor e preferiram trabalhar individualmente. Quanto ao contexto, no que se refere à forma como o supervisor desenvolveu a sua ação, a ausência de formação especializada, a burocracia implementada, e o distanciamento criado condicionaram a prática da supervisão pedagógica.

A partir das respostas aos questionários, os docentes consideraram que existiu supervisão pedagógica e que esta devia existir para todos os docentes e não só para os que estão no início da carreira.

No que toca à frequência das interações que se estabeleceram entre os docentes avaliados e os seus avaliadores, constatou-se que a ocorrência das mesmas foi reduzida, visto que a maior parte dos docentes respondeu que o número de reuniões que se realizaram ao longo do ano letivo variou entre uma e seis, sem periodicidade definida. Os contactos estabelecidos não foram individuais (avaliador/avaliado) ou em pequenos grupos (avaliador e alguns docentes) mas em grande grupo (grupo disciplinar/departamento), sem que tenha existido a relação de proximidade necessária para o apoio, orientação, reflexão e consequente eficácia do processo supervisoivo.

Quanto à natureza da supervisão que possa ter existido, como resultado da fraca ocorrência da mesma, as práticas supervisivas que visaram a observação de aulas, a monitorização do trabalho docente com carácter formal ou informal e a discussão das planificações elaboradas pelos docentes, raramente ou nunca se realizaram.

Relativamente aos fatores que dificultaram a existência das práticas supervisivas, o aspeto mais importante foi o descrédito dos docentes (78%) relativamente à aplicação da avaliação do desempenho docente em curso, ao longo dos três anos letivos a que se refere o estudo. Por outro lado, a maioria dos docentes não viu benefícios em trabalhar com a orientação de um supervisor. Outro aspeto importante que condicionou a prática da supervisão foi o facto de os docentes não reconhecerem qualificação profissional aos coordenadores para desempenharem as funções inerentes às suas competências como supervisores, ainda que estes transmitissem segurança.

A opinião manifestada pelos docentes expressa a sua discordância quanto à utilidade da supervisão pedagógica para a preparação das aulas e para a promoção da autocorreção e do autoaperfeiçoamento, tendo retirado tempo ao docente para pensar por si.

A forte cultura individualista que está subjacente às respostas dadas pelos docentes, expressou-se como um fator que dificultou a prática supervisiva, pois os docentes preferiram trabalhar individualmente.

Os docentes consideraram que a supervisão pedagógica existiu mas que não teve utilidade pedagógica significativa e não intensificou a aplicação de mecanismos de supervisão entre o coordenador e os docentes do seu departamento. Estes reconheceram

que não recusaram o mecanismo de supervisão do desempenho docente mas o facto de não acreditarem na avaliação docente, de não reconhecerem qualificação profissional ao supervisor e de preferirem trabalhar individualmente, não os levou a verem na supervisão uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Os aspetos que foram referenciados como facilitadores da cultura supervisiva, circunscreveram-se à partilha de ideias ou materiais e ao facto de ter fomentado a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

OBJECTIVO 4- IDENTIFICAR COMO SÃO PERCECIONADOS PELOS DOCENTES OS FATORES INERENTES À AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE QUE POTENCIARAM A EXISTÊNCIA DE MELHORIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

O quarto objetivo deste estudo consistia em conhecer as percepções dos docentes quanto ao papel da ADD na melhoria das práticas docentes, perspetivando-a como uma oportunidade para a introdução das referidas melhorias.

Hipótese 4.1 - As melhorias nas práticas foram percecionadas como tendo sido dificultadas por fatores pessoais e do contexto escolar.

A existência de melhorias nas práticas docentes foi dificultada muitas vezes por mudanças imprevisíveis e múltiplas que não deram ao docente o tempo necessário para refletir sobre as mesmas e aderir às medidas propostas. A organização burocrática e centralizada da escola e a forma como a mudança foi conduzida levaram a uma reação de oposição à mudança proposta. Por outro lado, temos as percepções pessoais dos docentes ao considerarem que a falta de motivação e de diálogo entre os participantes no processo, conduziram a uma descrença na melhoria da implementação do processo de ADD.

A ausência de formação especializada para supervisionar, pelo coordenador, não foi considerada um impeditivo, no desempenho do seu papel, como coordenador, na melhoria das práticas (Quadro 22). Tanto os docentes que concordaram como os que discordaram quanto à influência que a sua formação teve no processo, destacaram o papel do coordenador na melhoria das práticas docentes: incentivou a mudança das práticas com vista ao sucesso dos alunos, deu feedback que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas, orientou a mudança e conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas.

Os docentes que disseram concordar com a ação do coordenador ao supervisionar de perto o trabalho dos docentes, destacaram a sua ação orientadora da mudança (58,8%), ao dar feedback aos docentes (54,1%) e ao contribuir para o repensar das ideias que não tinham sido questionadas (56,7%).

A correlação de concordância entre a ação do coordenador como promotor do desenvolvimento profissional e o seu papel na melhoria das práticas é muito significativa. O incentivo à mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos, a orientação que levou à mudança e melhoria das práticas pedagógicas, a capacidade de conduzir os docentes a repensarem as suas ideias e o ter conseguido oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas, fizeram do coordenador um promotor de desenvolvimento profissional.

Os docentes que discordaram da utilidade da supervisão para a preparação das aulas consideram que ela desempenhou um papel importante na melhoria da ação docente, ao nível da alteração dos materiais curriculares, na alteração das práticas educativas e do seu conhecimento profissional.

Apesar de os inquiridos concordarem que a supervisão retirou tempo aos docentes para pensarem por si, estes consideraram importante o papel desempenhado pela supervisão na melhoria da ação docente, na promoção da autocorreção e do autoaperfeiçoamento, com exceção da pouca importância atribuída à dinamização de formação aos colegas da escola e à participação em novos projetos.

Quadro 22 - Correlação entre a ação do coordenador como supervisor pedagógico e o papel do coordenador na melhoria das práticas

%	Opinião	Ação do coordenador como supervisor pedagógico	%	Papel do coordenador na melhoria das práticas
47,3	Discordo	Não tinha formação especializada para supervisionar	76,8	Incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos
53,3			73,8	Deu feedback que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas
50,6			71,4	Teve um papel orientador da mudança
69,0	Concordo		44,4	Levou os docentes a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente
47,1	Discordo		65,6	Conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas
68,7	Concordo		Supervisionou de perto o trabalho dos docentes	54,1
73,5		58,8		Teve um papel orientador da mudança
73,9		56,7		Levou os docentes a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente
65,3	Concordo	Promoveu o desenvolvimento profissional	76,5	Incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos
71,6			81,0	Deu feedback que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas
75,3			84,3	Teve um papel orientador da mudança
74,5			80,5	Levou os docentes a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente
70,1			81,3	Conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas

A correlação entre a opinião dos docentes quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a importância que ela teve na melhoria da ação docente também é muito significativa (Quadro 23), pois eles consideram que a supervisão existente teve um papel importante na alteração das práticas, dos materiais curriculares e na introdução de novas estratégias pedagógicas.

Quadro 23 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente

%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola	%	Opinião	Importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente
47,7	Concordam	A supervisão pedagógica na escola fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas	59,2	Importante	Intensificação das trocas de experiências
59,8			58,4		Introdução de novas estratégias pedagógicas
65,5			58,2		Alteração nos materiais curriculares
65,5			56,7		Alteração das práticas educativas
70,1			57,5		Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes
50,6			60,3		Dinamização de formação aos colegas da escola
57,5			61,7		Participação em projetos novos na escola
36,0	Discordam	A supervisão pedagógica na escola foi útil para a preparação das aulas	58,6	Muito importante	Intensificação das trocas de experiências
46,1			60,9	Importante	Introdução de novas estratégias pedagógicas
53,0			64,2		Alteração nos materiais curriculares
50,0			57,9		Alteração das práticas educativas
51,8			57,3		Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes
40,5	Concordam	A supervisão pedagógica na escola retirou tempo ao docente para pensar por si	47,9	Importante	Intensificação das trocas de experiências
45,9			43,8		Introdução de novas estratégias pedagógicas
45,2			38,8		Alteração nos materiais curriculares
57,9			45,4		Alteração das práticas educativas
62,0			46,7		Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes
40,3			43,1	Pouco importante	Dinamização de formação aos colegas da escola
45,0			44,4		Participação em projetos novos na escola

Quadro 24 - Correlação entre a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente (continuação do Quadro 23)

%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola	%	Opinião	Importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente
61,2	Concordo	A supervisão pedagógica na escola promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento	60,5	Importante	Introdução de novas estratégias pedagógicas
66,7			59,6		Alteração nos materiais curriculares
69,5			60,6		Alteração das práticas educativas
69,4			57,3		Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes
42,9			Pouco importante	50,7	Dinamização de formação aos colegas da escola
48,8				51,9	Participação em projetos novos na escola
57,6	Discordo	Não existiu supervisão pedagógica na escola	63,1	Importante	Introdução de novas estratégias pedagógicas
63,0			61,7		Alteração nos materiais curriculares
65,2			62,4		Alteração das práticas educativas
63,0			56,3		Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes

Hipótese 4.2 - A aplicação da ADD foi percebida como tendo potenciado melhoria da prática pedagógica

A melhoria da prática docente foi percebida como tendo sido potenciada por vários fatores que foram assinalados pelos docentes: a comunicação franca, a coesão e a colaboração entre os docentes. A preocupação pessoal e coletiva com a promoção da melhoria da aprendizagem dos alunos também contribuiu muitas vezes para a melhoria da prática, assim como a existência de um corpo docente estimulado e recetivo às novas ideias pedagógicas.

Os docentes consideraram que a aplicação da ADD e o incentivo dos órgãos de gestão tiveram pouca importância na existência de melhorias nas práticas docentes. No geral, podemos considerar que os docentes viram a aplicação da ADD como uma oportunidade para introduzirem melhorias na sua prática docente e tanto os fatores relacionais entre os docentes, como os de comunicação com os líderes de topo e os intermédios foram considerados como muito potenciadores.

Hipótese 4.3- A supervisão pedagógica foi percebida como tendo promovido melhorias nas práticas docentes

Sendo um dos objetivos da supervisão promover a reflexão sobre as práticas e levar à consequente melhoria das mesmas, pretendemos saber se os docentes viram na supervisão pedagógica uma oportunidade de melhoria das suas práticas.

A correlação entre o tempo de serviço, a situação profissional e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente (Quadro 25), permite concluir que foram os docentes com 6 a 15 anos de serviço e contratados que manifestaram uma maior concordância quanto à importância atribuída à supervisão pedagógica na melhoria da ação docente, ao nível da alteração nos materiais curriculares e da alteração nas práticas educativas.

No que se refere à situação profissional, a correlação é diferente entre os docentes contratados e os que são do quadro de escola ou de agrupamento. Nestes últimos, a intensificação das trocas de experiências (42,5%) foi considerada muito importante para a melhoria da ação docente.

Quadro 25 - Correlação entre o tempo de serviço, a situação profissional e a importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente

%	Tempo de serviço	%	Opinião	Importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente
49,2	6 a 15	32,3	Importante	Introdução de novas estratégias pedagógicas
56,5		34,0		Alteração nos materiais curriculares
60,3		34,3		Alteração nas práticas educativas
59,7		33,6		Alteração nas conceções e no conhecimento profissional dos docentes

%	Situação profissional	%	Opinião	Importância da supervisão pedagógica na melhoria da ação docente
45,6	QE	42,5	Muito importante	Intensificação das trocas de experiências
50,8	C	33,3	Importante	Introdução de novas estratégias pedagógicas
57,4		34,0		Alteração nos materiais curriculares
58,3		34,3		Alteração nas práticas educativas
56,1	QA	33,6		Alteração nas conceções e no conhecimento profissional dos docentes
43,9	QA	41,4	Pouco importante	Dinamização de formação aos colegas da escola
44,1	QE	34,9	Importante	Participação em projetos novos na escola

Na correlação estabelecida entre a frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o e a opinião dos docentes quanto à existência de supervisão pedagógica na escola (Quadro 26), os resultados mostram que os docentes que consideraram que a prática de discussão das planificações elaboradas raramente ocorreu concordam que a supervisão pedagógica não existiu na escola. Assim, esta não promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

Verificou-se a existência de incoerência na opinião manifestada pois, dos 44,9% dos docentes que consideraram a frequência da discussão das planificações raras, 51,5% concordam que a supervisão pedagógica fomentou a reflexão sobre as práticas. Poderíamos questionar como é que os docentes percebem a existência das referidas práticas sem que estas contemplem a discussão das planificações.

Os docentes que disseram ter havido sempre uma monitorização do seu trabalho docente através de reuniões formais ao longo do ano letivo (52,2%), concordam que a supervisão fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esta correlação também se verificou entre as opiniões expressas quanto à realização das reuniões informais, em que dos 57,1% dos docentes que viram o seu trabalho monitorizado muitas vezes, 47,1% concordaram com o benefício que a supervisão trouxe para a reflexão sobre as práticas.

No que se refere às reuniões informais, dos 67,9% docentes que consideraram que a sua frequência ocorreu muitas vezes, 52,8% concordou que a supervisão promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

Quadro 26 - Correlação entre a frequência da discussão das planificações elaboradas e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
44,9	Raramente	Discussão das planificações que elaborei	51,5	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas
73,1			53,8	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
48,7			56,7	Concordo	Retirou tempo ao docente para pensar por si
55,1			58,9	Discordo	Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento
56,6			55,1	Concordo	Não existiu supervisão pedagógica na escola
51,9			52,6	Discordo	Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira

Ao correlacionarmos a frequência com que ocorreu a observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano letivo, com a existência de supervisão pedagógica na escola (Quadro 27), verificou-se que 66,4% dos docentes disseram que nunca existiu observação de aulas com carácter informal e consideraram que a supervisão não teve utilidade para a preparação das aulas (75,0%).

Quadro 27 - Correlação entre a frequência da monitorização do trabalho docente, através de reuniões formais e informais e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
52,2	Sempre	Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões formais , ao longo do ano letivo	63,2	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas
69,1	Raramente		52,3	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
48,8			59,7		Retirou tempo ao docente para pensar por si
58,0			61,8		Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
55,0			55,7		Não existiu supervisão pedagógica na escola
46,8			48,1		Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira
57,1	Muitas vezes	Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões informais , ao longo do ano letivo	47,1	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas
66,0	Raramente		41,1	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
50,0	Muitas vezes		41,2		Retirou tempo ao docente para pensar por si
67,9			52,8	Concordo	Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
62,3			41,3	Discordo	Não existiu supervisão pedagógica na escola
48,5	Raramente		41,6	Discordo	Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira

A correlação entre a frequência com que ocorreu o acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula) e a existência de supervisão pedagógica na escola, tende para uma concordância significativa entre os docentes que apontaram a raridade do acompanhamento do processo de ensino (69,3%) e a discordância quanto à sua utilidade (49,1%).

Verificou-se a existência de incoerência entre a opinião manifestada por 52% dos docentes, ao afirmarem que o acompanhamento de todo o processo de ensino raramente existiu, e destes, 56,5% concordarem que a supervisão fomentou a reflexão sobre as práticas. Também não existiu coerência entre as respostas dos docentes quanto à raridade do acompanhamento (65,8%), dos quais 63,3% consideraram que existiu supervisão pedagógica na escola.

Quadro 28 - Correlação entre a observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano letivo, o acompanhamento de todo o processo de ensino e a opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola

%	Opinião	Frequência das práticas supervisivas entre o avaliador e o avaliado	%	Opinião	Existência de supervisão pedagógica na escola
42,9	Nunca	Observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano letivo	75,0	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas
66,4			74,5	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
42,0			74,6		Retirou tempo ao docente para pensar por si
47,9			77,0		Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
51,3			75,0		Não existiu supervisão pedagógica na escola
42,9			62,3		Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira
52,0	Raramente	Acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula)	56,5	Concordo	Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas
69,3			49,1	Discordo	Foi útil para a preparação das aulas
51,3	57,4		Retirou tempo ao docente para pensar por si		
61,8	Nunca		45,9		Promoveu a autocorreção e o auto aperfeiçoamento
65,8	Raramente		63,3		Não existiu supervisão pedagógica na escola
44,2			44,7		Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira

Perante os resultados obtidos e as correlações apresentadas, concluímos que a supervisão pedagógica foi considerada importante para o desenvolvimento profissional do docente e a sua relevância situou-se ao nível do fomento da reflexão sobre as práticas.

A leitura dos resultados permitiu concluir que os contributos da supervisão incidiram principalmente na intensificação de relações profissionais que visaram a troca de experiências, a introdução de novas estratégias pedagógicas, alteração de materiais curriculares e consequente alteração nas práticas educativas. Esta ação supervisiva, segundo os respondentes, promoveu alguma alteração nas conceções e no conhecimento profissional dos docentes.

A leitura dos resultados permitiu constatar que, na perceção dos docentes, os contributos da supervisão para a melhoria das práticas, incidiram principalmente na intensificação de relações profissionais que visaram a troca de experiências, a introdução de novas estratégias pedagógicas, alteração de materiais curriculares e consequente alteração nas práticas educativas. Esta ação supervisiva promoveu, segundo as respostas, alterações nas conceções e no conhecimento profissional dos docentes.

A opinião dos docentes quanto ao contributo que a supervisão pedagógica deu para a partilha de conhecimentos, através da dinamização de formação aos colegas da escola ou para a participação em projetos novos na escola, dividiu-se entre os que a consideraram importante/muito importante (50%) e os que não lhe atribuíram muita importância (45%). A maioria dos docentes viu a supervisão como uma oportunidade para melhorarem as suas práticas; a comunicação franca e a coesão entre os professores, assim como a colaboração, potenciaram muitas vezes a existência de melhorias nas práticas docentes. A preocupação pessoal e coletiva com a promoção da melhoria da aprendizagem dos alunos e a existência de um corpo docente estimulado e recetivo às novas ideias pedagógicas, também contribuíram muitas vezes para a melhoria da prática docente.

O contexto escolar onde os docentes exerceram a sua prática docente também se revelou potenciador. Ao nível das lideranças de topo, através do encorajamento à inovação, do estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, da existência de um consenso ao nível dos objetivos a atingir pela instituição, da comunicação fácil e eficaz entre os professores e os órgãos diretivos e de um sistema eficaz de comunicação de informação dentro da escola; ao nível das lideranças intermédias, através do envolvimento

de todos os docentes do departamento /disciplina e da qualidade da relação do trabalho entre os docentes.

No que se refere ao papel da liderança de topo os docentes dividiram-se. Verificou-se uma ligeira superioridade dos que consideraram que o incentivo dos órgãos de gestão a propostas de melhoria foi um fator que potenciou poucas vezes a melhoria das práticas (43%) e os que indicaram que a potenciou muitas vezes (41%).

A existência de melhorias nas práticas docentes foi dificultada, muitas vezes, pelas mudanças imprevisíveis e múltiplas que não deram ao docente o tempo necessário para refletir sobre as mesmas e aderir às medidas propostas. A organização burocrática e centralizada da escola e a forma como a mudança foi conduzida levaram a uma reação de oposição à mudança proposta. A reforçar esta opinião, temos as percepções pessoais dos docentes que consideraram a falta de motivação e de diálogo entre os participantes no processo, como fatores que conduziram a uma descrença na melhoria da implementação do processo de ADD.

OBJETIVO 5 - CONHECER A PERCEÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO IMPACTO DA ADD NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Hipótese 5.1- A ADD foi percecionada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes

No que se refere ao papel que a ADD teve como instrumento de desenvolvimento pessoal, 68% dos docentes inquiridos manifestaram a sua discordância quanto à sua influência. Esta opinião é transversal a todas as situações profissionais e constata-se uma correlação significativa entre a situação profissional dos docentes e a discordância manifestada quanto ao impacto geral da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes (Quadro 29).

Quadro 29 - Correlação entre a situação profissional dos docentes e a opinião quanto ao impacto geral da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes

%	Situação profissional	Opinião	%	Impacto geral da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos docentes
57,4	C	Discordo	36,8	Contribuiu para o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola
45,5	QE		36,6	Teve um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes
55,7	C		33,7	Foi promotora da mudança pedagógica
47,8	QE		35,1	Foi um instrumento de desenvolvimento pessoal
52,5	C		43,8	Promoveu a comunicação entre pares

Por último, pretendíamos conhecer de uma forma global, e nas várias dimensões, as percepções dos docentes quanto ao impacto da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes. As percepções dos docentes, verificadas a partir da análise dos questionários, quanto ao impacto geral da avaliação no seu desenvolvimento profissional, refletiram uma discordância elevada em relação ao contributo que ela deu para o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola. Não foi promotora de mudança pedagógica e não teve impacto positivo na planificação das aulas dos docentes, não tendo sido um instrumento de desenvolvimento profissional.

No que se refere à promoção da comunicação entre pares, os docentes continuaram a referir que a ADD não teve impacto neste domínio, ainda que se constate a existência de um número maior de docentes que a consideram como promotora da comunicação entre pares.

A opinião manifestada pelos docentes permite concluir que, a ADD foi percecionada como não tendo tido impacto no desenvolvimento profissional dos docentes e estes não viram benefícios na aplicação do modelo de avaliação do seu desempenho.

CAPÍTULO 5 SÍNTESE CONCLUSIVA

“O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”.
(Hargreaves, 1998)

Ponderando algumas limitações, inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como do momento em que esta se realizou, triangulámos os resultados dos questionários com os objetivos definidos para este estudo e o enquadramento teórico convocado.

Terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, restamos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo e refletindo sobre os pontos que nos parecem merecer uma reflexão detalhada, tendo como referência os objetivos e as questões de investigação que traçámos inicialmente.

Ao longo do estudo, tivemos sempre presente o seu objetivo geral: *“Compreender a percepção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, dinâmicas supervisivas e melhorias das práticas pedagógicas”* e o nosso trabalho refletiu a preocupação que tivemos com a avaliação dos docentes como um processo que permite o desenvolvimento profissional através das ações supervisivas, colaborativas e a melhoria das práticas docentes.

Pelo estudo realizado concluímos que os olhares são diferentes, de acordo com as lentes de quem percebe as ações subjacentes às dimensões da avaliação, da supervisão e da colaboração. Foram negadas as práticas que subentendiam a supervisão, operacionalizada através da monitorização, acompanhamento próximo da ação docente e valorizaram-se as ações comunicativas e relacionais, mais presentes na dinâmica colaborativa e na relação entre o coordenador (avaliador) e os docentes (avaliados).

Lidar com o problema da avaliação do desempenho docente é reconhecer o papel articulado que a avaliação, a supervisão e a colaboração desempenham no processo avaliativo. Os nossos resultados permitem refletir sobre a triangulação necessária entre a perspetiva teórica, a perspetiva legislativa e a operacionalização de cada um dos conceitos na organização escola.

Quanto à perspetiva teórica da avaliação, defendida por Fernandes (2008), esta *“é um domínio científico e uma prática social (...) para concretizar, compreender, divulgar e melhorar (...) a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação”*. Ao

analisarmos o DL nº 15/2007, a avaliação visa “(...) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional (...) melhoria da prática pedagógica do docente (...) valorização e aperfeiçoamento individual do docente e (...) inventariação das necessidades de formação (...)”. A triangulação da perspectiva teórica com a legislativa e os resultados das percepções dos docentes, permitem concluir que os caminhos são paralelos, não existindo o cruzamento e a articulação necessários na operacionalização dos princípios teóricos e dos normativos.

A percepção dos docentes sobre o impacto da avaliação com base na ação do coordenador conduziu às seguintes conclusões:

- A ação do coordenador foi percebida de forma diferente pelos docentes, de acordo com a situação profissional e com a formação docente;
- O coordenador, como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento, não foi visto como tendo supervisionado o trabalho, ainda que os docentes tenham considerado que existiram práticas de supervisão;
- A implementação da supervisão foi marcada, segundo os professores, pelo carácter burocrático que assumiu e pela falta de reconhecimento das competências dos supervisores;
- O coordenador foi considerado promotor do desenvolvimento profissional mas a melhoria nas práticas docentes não foi significativa e o acompanhamento do processo de ensino raramente aconteceu.

No que se refere ao papel das dinâmicas colaborativas, a colaboração tem-se vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação. Na perspectiva de Hargreaves (1998), a colaboração é uma prática que vai “(...) fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando em conjunto as suas competências (...)”, sendo também considerada por Day (2001), como uma dinâmica de trabalho que “ (...) vai ter impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos (...)”. Na perspectiva normativa, o Decreto-Lei nº 240/2001, “*Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências.*” As percepções dos docentes indicam que:

- As dinâmicas colaborativas foram reduzidas quanto à sua natureza e frequência, pois o número de docentes envolvidos, o número de reuniões realizadas e os assuntos abordados não implicaram maior partilha e reflexão;

-Os fatores pessoais (a falta de tempo) e os de contexto (dificuldade em conciliar os horários) foram percebidos como condicionantes das práticas colaborativas;

-A ação dos coordenadores, que visou principalmente a promoção da comunicação entre os docentes, não integrou, segundo os docentes, o seu papel como promotores de dinâmicas colaborativas que visassem o apoio no trabalho desenvolvido.

A emergência de um estilo de liderança que seja capaz de partir da confiança suscitada entre os docentes, para fomentar a confiança, o envolvimento, a participação, o questionamento e a reflexão conjunta é outro fator reconhecido na literatura como crucial para o desenvolvimento da colaboração e da supervisão reflexiva, tendo como referência a avaliação do desempenho docente.

Quanto à intensificação das dinâmicas colaborativas, cabe à liderança de topo um papel importante na desconstrução da gramática das escolas, de modo a gerir de forma mais eficaz os horários dos docentes e a criar momentos comuns que possibilitem a realização de momentos de trabalho.

Sendo as organizações escolares frequentemente marcadas por uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo e a hierarquia, é difícil aos docentes participarem num processo superviso e avaliativo em que o desenvolvimento profissional envolve um conjunto alargado e diversificado de competências que permitem ir mais longe e criar melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. Um tema recorrente na literatura sobre colaboração é a necessidade de confiança (Hargreaves, 1998) e sem esta não há colaboração. O diálogo e a negociação aberta da partilha de poder também são atitudes essenciais para uma colaboração bem-sucedida.

No que respeita à dimensão da supervisão, a perspetiva teórica de Alarcão e Roldão (2008) considera-a “(...) *um dispositivo de trabalho regular (...) que valoriza a reflexão (...) a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...)* “. Esta cruza-se com a perspetiva legislativa, expressa no DR nº 2/2008 que contempla a existência de “*Observação de aulas (...) três aulas lecionadas pelo docente (...)*” e a “*Entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado (...)*”. As práticas supervisivas operacionalizadas nas escolas e expressas pelos docentes, durante o período a que se refere o estudo, tiveram as características a seguir indicadas:

- As práticas supervisivas foram percebidas como pouco frequentes ou raras, no que se refere à observação de aulas, à monitorização do trabalho docente com carácter formal ou informal e à discussão das planificações elaboradas pelos docentes;

- As práticas supervisivas foram dificultadas pelo descrédito existente entre os docentes quanto à aplicação da ADD, ao facto de os coordenadores não terem qualificação profissional para supervisionarem, à discordância quanto à utilidade da mesma e de preferirem trabalhar individualmente;

- A supervisão contribuiu, como referem os docentes, para alguma melhoria da ação docente, ao nível da alteração das práticas, dos materiais curriculares e da introdução de novas estratégias pedagógicas.

A prática supervisiva para além de orientar, ensinar, ajudar ou avaliar, pressupõe proporcionar e gerir experiências diversificadas que facilitem a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitem a todos a realização de novas atividades que contribuam para a construção de novos saberes. Deve mediar conflitos institucionais ou relacionais, incentivar a planificação conjunta, desenvolver atitudes partilhadas, manter canais de comunicação abertos, fomentar a reflexão conjunta numa atitude reflexiva e sistematizadora das práticas supervisivas.

Quanto ao papel da ADD na melhoria das práticas docentes, as conclusões são as seguintes:

- O coordenador foi percebido como um promotor de desenvolvimento profissional;

- Os docentes concordaram que a aplicação da ADD constituiu uma oportunidade para introduzirem melhorias na sua prática docente e conseqüente melhoria da ação docente;

- A supervisão pedagógica possibilitou a reflexão sobre as práticas;

- Os docentes consideraram que a aplicação da ADD e o incentivo dos órgãos de gestão tiveram pouca importância na existência de melhorias nas práticas docentes;

- A ADD não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A afirmação anterior está em contradição com o papel que os docentes reconheceram que a ADD teve como oportunidade para a introdução de melhoria nas práticas e o papel do coordenador como promotor de desenvolvimento profissional. Poderemos perceber uma dicotomia entre as ações inerentes à ADD que estavam dependentes das orientações

normativas, e conseqüente operacionalização nas escolas pelos órgãos de gestão, e a opinião manifestada, no global, sobre os benefícios que existiram no desenvolvimento do processo avaliativo e supervisivo entre os pares (docentes do departamento).

Os docentes aceitaram e concordaram com a avaliação formativa e a supervisão reflexiva mas percebeu-se uma resistência ao reconhecimento e validação do modelo de avaliação em vigor, em que o papel dos normativos e dos órgãos de gestão é muito significativo, em termos de regulação do processo. Reconheceu-se a existência de melhorias mas não se reconheceu que a supervisão ou a ADD tivessem desempenhado um papel ativo nas mesmas. Existiu assim, da parte dos docentes, o reconhecimento de um desenvolvimento profissional, que se realizou independentemente da implementação da ADD e dos mecanismos de controlo e seleção que esta veio introduzir na organização escola.

Concordamos com Paquay (2004:47-49) ao considerar que a avaliação dos professores, para ser verdadeiramente mobilizadora, deve ser *“um processo sistemático, oficial que é uma parte constitutiva da gestão da carreira”* mas que, ao mesmo tempo, deve ter uma perspetiva duplamente formativa: *“por um lado visa o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira; por outro lado, uma implicação acrescida nas tarefas pedagógicas e uma eficácia reforçada do trabalho quotidiano na sala de aula, mas também em projetos coletivos do grupo e da escola”*.

O modelo de ADD, para além de ter criado um ambiente de instabilidade e contestação, parece ter potenciado o aumento do individualismo dos professores, com a conseqüente redução da colaboração interpares. Esta prática *“É contrária ao processo de desenvolvimento profissional que deveria basear-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores diretamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação”* (Curado, 2002:19).

Se a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação.

O sucesso desta tarefa avaliativa depende, inevitavelmente, do modo como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados. No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional é imprescindível, segundo Day (1999), que os

gestores escolares tenham em conta dois aspetos fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

Consideramos que o sucesso da avaliação não depende apenas do próprio processo avaliativo, mas para ele podem concorrer, positiva ou negativamente, as culturas da escola e da sala de aula, as posturas individuais e/ou coletivas quanto à aprendizagem e a influência dos colegas. Apoiando-nos nas reflexões de Perrenoud (1999) sobre a avaliação dos docentes, *“mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”*.

A criação de uma estrutura de avaliação do desempenho docente é uma oportunidade para os professores se envolverem em dinâmicas de trabalho que os ajudem na supervisão colaborativa interpares. A dinâmica desta nova estrutura de trabalho está dependente da existência de um interesse comum partilhado por todos, o que requer uma constante negociação de significados, objetivos e processos, já salientado por Alarcão (2001) *“Para que a mudança realmente exista ela tem de sustentar-se na assunção, pelos professores, do seu poder e da sua responsabilidade como coletivo profissional docente”*.

Este nosso trabalho levou-nos a equacionar algumas pistas de reflexão/propostas de operacionalização, que julgamos interessantes e necessárias nas escolas, para a mudança das opiniões percecionadas e que condicionaram a aplicação da ADD:

- Incentivar os coordenadores e os docentes a tomarem contacto com o conceito de supervisão, modelos propostos, funções e tarefas do supervisor;
- Desmistificar a função supervisiva dos coordenadores e a conotação negativa que transporta devido à associação ao conceito de avaliação do desempenho dos professores;
- Incentivar a implementação das fases do ciclo de avaliação, assim como o incremento de estratégias que visem a mudança e inovação no processo de ensino aprendizagem;
- Refletir sobre a importância/papel dos órgãos de gestão intermédia (coordenadores) e aferir em que medida a escola beneficia da implementação de práticas de supervisão;
- Analisar em que medida a organização escola influencia o modo de agir e de refletir dos professores, sobre as práticas de avaliação, supervisão e colaboração;
- Investigar o modo como os Projetos Educativos das escolas/agrupamentos, promovem práticas de supervisão, colaboração e melhoria da ação docente;
- Estudar as lógicas facilitadoras de operacionalizações eficientes e eficazes da ADD.

Terminamos assim, sugerindo que sejam encontrados, ao nível da escola, os mecanismos para que num processo de desenvolvimento profissional dos docentes, a escola implemente os meios que considerar imprescindíveis para a formação dos docentes, num contexto de segurança e confiança, necessários para que a mudança se concretize.

Salienta-se a necessidade de reestruturação do modo de trabalho dos departamentos curriculares, no qual a ação de liderança do coordenador tem um papel fundamental no envolvimento dos docentes nas dimensões avaliativas, supervisivas e colaborativas inerentes ao seu desenvolvimento profissional. Considera-se importante, para um reconhecimento e validação da ação dos coordenadores/supervisores, a detenção de formação especializada pelos mesmos, na área da supervisão pedagógica e avaliação de docentes, de modo a transmitirem a segurança de que os docentes necessitam para uma avaliação que se pretende formativa e reflexiva.

Num momento particularmente complexo de implementação de um novo processo de ADD, consideramos que este trabalho será importante por refletir um episódio único no historial da avaliação dos professores. Não se trata só de uma reflexão, com enfoque nas percepções dos professores mas, acima de tudo, uma clarificação de alguns aspetos da ADD que, na conjuntura do período em estudo, constituem uma preocupação para as escolas, os professores e, em termos gerais, para todos os que estão ligados ao ensino.

Resta acrescentar que à data da conclusão deste estudo, o modelo de ADD até aí em vigor estava em vias de ser substituído por um novo modelo, apresentado em setembro de 2011, a aguardar aprovação e publicação, no qual, entre outros aspetos, os ciclos avaliativos passam a corresponder ao número de anos de cada um dos escalões da carreira docente, com a solicitação de duas aulas observadas, num dos dois últimos anos do escalão, para os docentes que desejem ver o seu mérito reconhecido, concorrendo à menção qualitativa de excelente.

Concluimos com uma reflexão pessoal decorrente da investigação realizada e dos resultados percecionados a partir do estudo efetuado:

- Na avaliação do desempenho docente, existiu uma grande distância entre a retórica do discurso normativo e a apropriação discursiva das práticas. Teria sido necessária uma sensibilização e preparação prévia, mais tempo para a adaptação às exigências e orientações expressas nos normativos, as quais apontam para a supervisão formativa e colaborativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. Em J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (eds.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Imagem Pública da Escola – Inquérito à população sobre o sistema educativo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 13, pp. 13 -29.
- Alaiz, V. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. CIDINE 1, pp.5-22.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Do olhar Supervisivo ao olhar sobre a Supervisão*. Em M. Rangel (org.) *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas. Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2004). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo. Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-128. Consultado em [janeiro de 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, M.L.G. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança. (Texto policopiado).
- Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M.P., e Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. De Facto Editores: Santo Tirso.
- Alves, P.A. e Machado, E.A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto - avaliação. Em M. P. Alves e E. A. Machado. (org.). *O pólo de excelência-caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e organização escolar*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Blanco, E., Pacheco, J.A., Silva, B. (1988). *Avaliação do professor*. Revista Portuguesa de Educação. CEEDC. Universidade do Minho, pp. 89-102. Consultado em [abril, 2010] em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/441/1/1988>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Brunet, L. (1988). *Climat et Culture d'école*. Mons: Université des Mons Mainut.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. Em A. Nóvoa (org.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., e Rodrigues, J.V. (2005). *Humanator; Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Em Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

- Candeia, I. (2007). *Passo a passo no interior do projecto-Um estudo sobre a inteligência da escola* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Cardoso, A. P. (1992). *As atitudes dos professores e a inovação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI. Nº1, pp. 85- 99.
- Cardoso, A. P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Carneiro, R. (2009). "*Culturas de Liderança, de Responsabilidade e de Compromisso*". Consultado em julho de 2011. <http://terrear.blogspot.com/search?q=servidor+lider>.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Correia, E. (1995). Inovação Educacional, Reforma Curricular e Supervisão. Em I. Alarcão (ed.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J.A., Mendes, A.N. e Ventura, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Universidade de Aveiro.
- Cunha, M.P. (2002). *As duas faces da mudança organizacional: planeada e emergente*. Faculdade de Economia Universidade Nova de Lisboa.
- Cunha, M.P. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Curado, A.P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (1993). *Reflection: a necessary but not suficiente condition for professional development*. British Educational Research Journal, 19: 83-93.

- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. Em A. Estrela e A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-137.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1966). *L'éducation – un trésor est caché dedans: Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors* (Educação-um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, trad. de José Carlos Eufrásio, Revisão e Prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro). Paris: Unesco/Éditions Odile Jacob, p.312.
- Dicionário Priberam. Consultado em 12 de Abril de 2011. Disponível em <http://www.priberam.pt>
- Diogo, C., Marques, R., Martins, L., Ribeiro, E. (2010). *Um modelo de supervisão colaborativa*. Módulo Teorias e Modelos de Supervisão da Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Trabalho não publicado.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999). (org.) *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na Escola Básica Obrigatória. Em Pedro d'Orey da Cunha. *Educação em Debate*. Universidade Católica. Lisboa.
- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41). pp. 347-372.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. ELO 16 – *Avaliação do Desempenho Docentes*. maio. pp.19-23.
- Flores, M.A. (2010). *A avaliação dos professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

- Formosinho, F., Machado, J., Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Lima, L. (1988). *Princípios Gerais da Direção e gestão das escolas*. Em *Comissão da Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, Gep.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores*. Lisboa, ME.
- Freire, P. (1986). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz*. 2ª Edição Porto Alegre: Artemed.
- Fullan, M.G. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher college Press.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glatter, R. (1995). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. Em A. Nóvoa (org.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E.G. e Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newberry Park: Sage Publications.
- Guerra, I.C. (2006) *Participação e acção colectiva – interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia Editora.
- Guskey, T. (1986). *Staff Development and the Process of Teacher Change*. *Educational Researcher*. Vol. 15, nº 5, pp. 5-12.
- Hadji, C. (1993). L'évaluation des enseignants. Em A. Estrela, J. Ferreira e A.P. Caetano (eds.). *Avaliação em Educação*. III Colóquio Nacional da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. Em A. Estrela e P. Rodrigues (coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en education. Contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.
- Jesuíno, J.C. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa : Livros Horizonte
- Jesus, S. e al. (2000). *Trabalhar em equipa e gestão escolar*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Lewin K. Em Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Consultado em 26 de Julho de 2011. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$kurt-lewin](http://www.infopedia.pt/$kurt-lewin).
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.20, nº2, pp.151-181.
- Little, J. W. (1982). *Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success*. *American Educational Journal*, 19(13):325-340.
- Marçal Grilo, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. Em B. Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp.20-33.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em [junho, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Martins, A. (1987). *Profissionalização em exercício. Ensaio metodológico sobre avaliação dos objectivos de formação*. Braga: Universidade do Minho, Tese de mestrado.

- Matias Alves, J. (1999). Autonomia, participação e liderança. Em A. Carvalho, J. Matias Alves e M.J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.
- Mcnamara, C. (1999). Overview of Organizational Change. Documento Online Consultado em 25 de julho de 2011. <http://managementhelp.org/organizationalchange/index.htm>.
- Morais, J. (2009). *Em A avaliação de desempenho dos docentes - uma ferramenta ao serviço da gestão*. Revista ELO, 16: 11-18.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia. Em *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga: Universidade do Minho, pp. 133 a 141.
- Moscovici, S. e Doise, W. (1991). *Dimensões e consenso. Uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mozzarella, J. (1981). Leadership styles. Em C. Stuart, J. Mozzarella e P. Piele (eds.) *School leadership: Handbook for survival*. Eugene, OR: University of Oregon, Clearinghouse on Educational Management.
- Navarro, M. R.. *Innovación Educativa: teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis S. A., 2000.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Em Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. Em L. Almeida, & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J.A. e Flores, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2010). *L'évaluation, le vir du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: de boeck.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples!*. Em L. Paquay (Ed.). *L'évaluation des enseignants – Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp.13-57.
- Penteado, J.R.W. (1986). *Técnica de Chefia e Liderança*. São Paulo: Pioneira.
- Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. Em P. Abrantes (coord.). *Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas*. Lisboa: DEB, pp. 24-33.
- Pérez G., A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. Em A. Estrela e A. Nóvoa. *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Pettigrew, A. M. (1979). *On studying organizational changes*. *Administrative Science Quarterly*, 24 (4): 570-581.
- Pettigrew, A. M. (1990). *Longitudinal field research on change: theory and practice*. *Organization Science*, 1(3): 267-292.
- Ponte, J.P. (1994). *O desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. *Educação e Matemática*. Nº 31, pp.9-12,20.
- Quivy, R. e Campanhout, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo de caso*. Coleção Análise da Ação Educativa. Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2007a). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis nº 71. Out/Dez. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Roldão, M.C. (2007b). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Em *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*: Lisboa.
- Rodrigues, P. (1999). A Avaliação Curricular. Em A. Estrela e A. Nóvoa. (org.). *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.
- Rodrigues, A. e Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva ecológica: Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. Em I. Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e práticas* - Conferência de abertura da Semana da Prática pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2000). *Supervisão: Concepções e práticas* - Conferência de abertura da Semana da Prática pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Em *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 para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. e AMARAL, M.J. (2000). *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. Em I. Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2008). *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. Em A. Nóvoa (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63- 92.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2007). *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *O mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schein, E. (1985). *Organizational cultures and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp.223-243.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. Em M.A. Flores (org.). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* Porto: Areal Editores, pp.23-43.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e Aprendizagem. Em L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. CIDInE. Porto: Porto Editora, pp.11-309.
- Texto Editora (1995) Dicionário Universal da Língua Portuguesa. Lisboa: Texto Editora.
- Tedesco, J.C. (2000). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, P. L., Alcântara, P. R., Irala, E.A.F. (2004). *Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, 4(13):129-145.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1980). *O Educador e a abordagem sistémica*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Unesco (1998). *Rapport mondial sur l'éducation – Les enseignements dans un monde en mutation*. Paris. Éditions Unesco, p.102.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática reflexiva de formação professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira- uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho: CEEP.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zanata, E. M. (2004). *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese de doutoramento em Educação Especial-Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial) - São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Consultado em maio de 2011.

http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/midiатеca_dissertacoes/pdf_completa/dissertacao_10.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 769-A/1976 de 23 de outubro – Modelo de gestão democrática das escolas secundárias

Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 43/1989, de 3 de fevereiro - Regula o exercício de autonomia das escolas

Decreto-Lei nº 409/1989, de 18 de novembro – Estruturação da carreira docente

Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de abril – Estatuto da carreira docente

Decreto Regulamentar nº 13/1992, de 30 de junho – Define os critérios para a passagem do 7º para o 8º escalão da carreira docente

Decreto Regulamentar nº 14/1992, de 4 de julho – Implementa o primeiro modelo de avaliação de desempenho dos professores

Decreto-Lei 1/1998, de 2 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto – Cria o Perfil geral do Professor do Ensino Básico e Secundário.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Despacho 7465/2008, de 13 de Maio de 2008 – Delega competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio- Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 , de 5 de janeiro - Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho – Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL nº 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

ANEXOS

Anexo A Grupos de recrutamento dos professores

2º CICLO

50	Professores especializados em educação especial do 2º ciclo
200	Português e Estudos Sociais/História
210	Português e Francês
220	Português e Inglês
230	Matemática e Ciências da Natureza
240	Educação Visual e Tecnológica
250	Educação Musical
260	Educação Tecnológica
290	Educação Moral e Religiosa Católica

3º CICLO

52	Professores especializados em educação especial do 3º ciclo
290	Educação Moral e Religiosa Católica
300	Português
320	Francês
330	Inglês
400	História
420	Geografia
500	Matemática
510	Física e Química
530	Educação Tecnológica
540	Eletrotecnia
550	Informática
600	Artes Visuais
610	Música
620	Educação Física

Anexo B Carta entregue nas escolas

Exmo(a).Sr(a).

Diretor(a) da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

Regina Maria Ferreira Gomes Marques, professora do quadro do Agrupamento Vertical de Escolas Vale de Milhaços, vem por este meio solicitar autorização para realizar um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente - em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **“A perceção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação de desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, supervisivas e mudanças inovadoras das práticas pedagógicas”**, sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão.

Com esta investigação pretendemos compreender as práticas e os efeitos da avaliação que marcam o passado recente para deste modo fazermos um registo científico do que se passou.

Como objeto de estudo, optámos por uma **amostra constituída por professores, de todos os grupos disciplinares, que lecionam no ano letivo 2010-2011, nas Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos dos concelhos de Almada e do Seixal.**

A investigação desenvolve-se no ano letivo 2010-2011 mas incide sobre as perceções que os professores têm quanto à aplicação da Avaliação do Desempenho Docente, nos anos letivos compreendidos entre 2007 - 2008 e 2009-2010.

Para realizar o nosso estudo optamos por recorrer à aplicação de um **questionário on-line para ser facultado a todos os professores da escola, através de correio eletrónico.** Assim, é necessário que o Vosso(a) Coordenador(a) do Plano Tecnológico envie a todos os docentes o **link** que dá acesso ao questionário on-line, de modo a que os docentes procedam ao seu preenchimento.

Está garantida toda a confidencialidade, adotando-se todos os comportamentos de natureza ética, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos docentes.

Neste quadro, vimos solicitar autorização para aplicar o referido questionário na Vossa escola, estando convictos que o conhecimento produzido também vos pode ser útil.

Agradeço desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a.

Sem outro assunto, pede deferimento

Vale de Milhaços, 14 de janeiro de 2011

Regina Maria Ferreira Gomes Marques

Anexo C Questionário

QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher dados para a realização de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente - em curso na Universidade Católica Portuguesa, subordinado ao tema: **“A percepção dos docentes quanto às transformações relacionadas com a avaliação do desempenho docente nas seguintes dimensões: dinâmicas colaborativas, ações supervisivas e melhorias das práticas pedagógicas”**.

As perguntas dirigem-se a todos os docentes que foram avaliados no seu desempenho, entre os anos letivos 2007-2008 e 2009- 2010 e as respostas devem referir a percepção global perante as situações apresentadas.

A informação que irá prestar é fundamental para a investigação em curso. As respostas são anónimas e confidenciais e destinam-se unicamente a tratamento estatístico. O preenchimento demora entre 20 a 25 minutos.

1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Por favor assinale as suas respostas com .

- 1-Sexo** 1.1.Masculino 1.2.Feminino
- 2-Idade** 2.1. 22 a 25 anos 2.2 26 a 30 anos 2.3. 31 a 40 anos
 2.4. 41 a 50 anos 2.5. Mais de 50 anos
- 3-Tempo de serviço** 3.1. Menos de 5 anos 3.2. 6 a 15 anos 3.3. 16 a 25 anos 3.4. Mais de 25 anos
- 4. Situação profissional** 4.1 Contratado 4.2. QZP 4.3. Quadro de Escola 4.4. Quadro de Agrupamento

II – GRUPO DE RECRUTAMENTO

5- 2º Ciclo	
5.1. Português/ História e Geografia de Portugal	
5.2. Português e Inglês	
5.3. Português e Francês	
5.4. Matemática e Ciências da Natureza	
5.5. Educação Musical	
5.6. Educação Visual e Tecnológica	
5.7. Educação Física	
5.8. Educação Moral e Religiosa Católica	
5.9. Educação Especial	
5.10. Outro	

6- 3º Ciclo	
6.1.Português	
6.2.Francês	
6.3.Inglês	
6.4.História	
6.5.Geografia	
6.6.Matemática	
6.7.Física e Química	
6.8.Biologia e Geologia	
6.9.Educação Tecnológica	
6.10.Educação Visual	
6.11.Música	
6.12.Educação Física	
6.13.Informática	
6.14.Artes Visuais	
6.15.Eletrotecnia	
6.16.Educação Moral e Religiosa Católica	
6.17- Educação Especial	
6.18.Outro	

III- FORMAÇÃO

7.1. Doutorado	
7.2. Mestrado	
7.3. Pós-graduação /especialização	
7.4. Licenciatura Vertente Ensino	
7.5. Licenciatura/profissionalização em serviço	
7.6. Licenciatura	
7.7. Bacharelato	
7.8. Outra	

IV – FUNÇÕES DESEMPENHADAS

8.1. Coordenador de Departamento	
8.2. Subcoordenador de Área Disciplinar	
8.3. Docente da direção da escola	
8.4. Diretor de Turma	

V – ASSINALE A SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTROU ANOS LETIVOS INDICADOS

	2007-2008	2008-2009	2009-2010
9.1. Avaliador			
9.2. Avaliado			
9.3. Avaliador e avaliado			

VI – NOS ANOS LETIVOS 2007-2008, 2008-2009 E 2009-2010 LECIONOU

10.1. Sempre na mesma escola	
10.2. Em duas escolas diferentes	
10.3. Em três escolas diferentes	
10.4. Em mais de três escolas	

VII - INDIQUE SE SOLICITOU OBSERVAÇÃO DE AULAS NOS ANOS LETIVOS INDICADOS.

	Sim	Não
11.1. 2007-2008		
11.2. 2008-2009		
11.3. 2009-2010		

As respostas às questões seguintes devem referir a percepção global perante as situações vividas pelos docentes nos anos letivos 2007-2008, 2008-2009 e 2009- 2010.

VIII – AVALIAÇÃO DE DOCENTES

12- Assinale a forma como caracteriza a atuação do coordenador do seu departamento relativamente ao processo de avaliação.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
12.1. O coordenador foi eficaz na gestão do processo de avaliação.					
12.2. O coordenador e os docentes não interagiram entre si ao longo do processo de avaliação.					
12.3. O coordenador inspirava confiança nos avaliados.					
12.4. O coordenador não facultou informação útil sobre o sistema de avaliação.					
12.5. O coordenador privilegiou a orientação dos docentes neste processo.					
12.6. O coordenador não desenvolveu práticas de supervisão para com os docentes.					
12.7. O coordenador foi eficaz na gestão dos conflitos inerentes à aplicação da Avaliação do Desempenho Docente.					

IX – SUPERVISÃO DE DOCENTES AVALIADOS

13- Indique, de acordo com a **frequência, as práticas supervisivas desenvolvidas** entre si e o avaliador ao longo do período de avaliação docente (deve entender-se o avaliador como aquele que teve a função de avaliar o desempenho do docente no contexto do seu departamento).

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
13.1. Discussão das planificações que elaborei.					
13.2. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões formais, ao longo do ano letivo.					
13.3. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões informais, ao longo do ano letivo.					
13.4. Observação das aulas com caráter informal, ao longo do ano.					
13.5. Acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula).					

14- Indique o âmbito em que ocorreram as interações entre o avaliador e o avaliado.

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
14.1. Reuniões entre o avaliador e o docente.					
14.2. Reuniões entre o avaliador e alguns docentes.					
14.3. Reuniões entre o avaliador e todos os docentes do grupo disciplinar.					

15- Assinale o tipo de frequência das interações entre o avaliador e o avaliado que melhor se adapta à sua realidade.

15.1. Reuniões semanais.	
15.2. Reuniões quinzenais.	
15.3. Reuniões mensais.	
15.4. Entre 1 e 6 reuniões ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida.	
15.5. Mais de 6 reuniões ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida.	

16- Assinale os fatores associados aos docentes que, na sua opinião, dificultaram a prática supervisiva.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
16.1. Os docentes não acreditavam na avaliação do desempenho docente.					
16.2. Os docentes preferiram trabalhar individualmente.					
16.3. Os docentes não partilharam ideias ou materiais.					
16.4. Os docentes não viram benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor.					
16.5. Os docentes recusaram todo o mecanismo de supervisão do desempenho docente.					
16.6. Os docentes não reconheceram qualificação profissional aos supervisores para desempenharem as funções supervisivas.					
16.7. Os docentes não se sentiram seguros perante os supervisores.					

17- Indique a sua opinião quanto à existência da supervisão pedagógica na escola.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
17.1. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas.					
17.2. Foi útil para a preparação das aulas					
17.3. Retirou tempo ao docente para pensar por si.					
17.4. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.					
17. 5. Não existiu supervisão pedagógica.					
17.6. Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira.					

18- Assinale a sua opinião quanto à ação do coordenador como supervisor pedagógico de todos os docentes do departamento.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
18.1.Forneceu orientações específicas.					
18.2.Não tinha formação especializada para supervisionar.					
18.3. Agendou e coordenou os trabalhos de supervisão e avaliação.					
18.4. Supervisionou de perto o trabalho dos docentes.					
18.5.Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação.					
18.6.Foi um supervisor burocrático.					
18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional.					
18.8.Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas.					
18.9. Manteve distanciamento.					
18.10.Estimulou os docentes a participarem nas decisões.					
18.11.Delegou responsabilidades nos docentes.					
18.12. Não supervisionou o trabalho.					
18.13.Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados.					
18.14.Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisivo.					

X- CULTURAS COLABORATIVAS

19- Assinale o número médio de docentes com quem manteve uma colaboração de trabalho sistemática ao longo dos anos.

19.1. Só um.	
19.2. Dois ou três.	
19.3. Quatro ou cinco.	
19.4. Mais de cinco.	
19.5. Não manteve.	

20- Indique a **frequência** das reuniões em que **interagiu com os colegas do departamento, com fins colaborativos**.

20.1. Várias vezes por semana.	
20.2. Uma vez por semana.	
20.3. De quinze em quinze dias.	
20.4. Uma vez por mês.	
20.5. Ao longo do ano letivo, sem periodicidade definida.	

21 - Indique a frequência da sua interação com os colegas, para fins colaborativos.

21.1. Conversas entre colegas	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
21.1.1. Sobre o comportamento dos alunos.					
21.1.2. Sobre a prática docente.					
21.1.3. Assuntos relativos à escola.					
21.1.4. Para receber ajuda/conselhos.					
21.1.5. Para dar ajuda/conselhos.					
21.2. Atividade de prática conjunta	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
22.2.1. Produção de recursos materiais.					
20.2.2. Planificação de aulas.					
22.2.3. Discussão de práticas pedagógicas.					
22.2.4. Partilha de ideias ou materiais de ensino.					
22.2.5. Ensino em conjunto ou troca de turmas.					
22.2.6. Elaboração de instrumentos de avaliação.					
22.2.7. Planificação de atividades.					

22- Manifeste a sua opinião quanto ao peso dos fatores que influenciaram o desenvolvimento ou não de práticas colaborativas.

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem elementos
22.1. Os docentes não tinham tempo para reunirem.					
22.2. A influência provocada pelos normativos.					
22.3. A falta de espaços para as reuniões.					
22.4. A ajuda na integração dos novos docentes.					
22.5. O conhecimento do que os colegas fazem na sala de aula.					
21.6. A existência de projetos no âmbito das disciplinas (Plano da Matemática, Ecoescola, Comenius, ou outros)					
22.7. Dificuldade de conciliação de horário.					

23- Indique a sua opinião quanto ao papel do coordenador na promoção das dinâmicas colaborativas.

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem elementos
23.1. Elogiou os colegas.					
23.2. Reconheceu o trabalho dos docentes.					
23.3. Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido.					
23.4. Ouviu e aceitou as sugestões dos docentes.					
23.5. Apresentou de forma clara o que pretendia.					
23.6. Tratou os docentes como iguais.					
23.7. Mostrou apreço pelos docentes.					
23.8. Geriu os conflitos.					
23.9. Procurou servir os interesses dos docentes.					
23.10. Deu a conhecer as informações relevantes.					
23.11. Construiu o espírito de grupo.					

XI- MELHORIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**24- Assinale a frequência com que os fatores apresentados potenciaram a existência de melhorias nas práticas docentes.**

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
24.1. A comunicação franca entre docentes.					
24.2. A coesão entre docentes.					
24.3. A colaboração entre docentes.					
24.4. A aplicação da avaliação do desempenho docente.					
24.5. A promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos.					
24.6. O corpo docente estimulado e recetivo às novas ideias pedagógicas.					
24.7. O encorajamento à inovação.					
24.8. O incentivo dos órgãos de gestão a propostas de melhoria.					
24.9. A existência de um consenso ao nível dos objetivos a atingir pela escola.					
24.10. A comunicação fácil e eficaz entre os docentes e os órgãos diretivos.					
24.11. Um sistema eficaz de circulação de informação dentro da escola.					
24.12. O envolvimento de todos os docentes da disciplina/departamento.					
24.13. O estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.					
24.14. A qualidade da relação do trabalho entre os docentes.					

5- Assinale a frequência com que os fatores apresentados dificultaram a existência de melhorias nas práticas docentes.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem elementos
25.1. A organização burocrática e centralizada da escola.					
25.2. As mudanças imprevisíveis.					
25.3. As mudanças múltiplas ao mesmo tempo.					
25.4. A reação de oposição à mudança.					
25.5. A forma como a mudança foi conduzida.					
25.6. A falta de diálogo entre os participantes no processo.					
25.7. A descrença na melhoria.					
25.8. O tempo limitado para a reflexão e adesão a novas medidas.					
24.9. As percepções pessoais dos docentes.					
25.10. A falta de motivação dos docentes.					

26- Assinale a importância da supervisão pedagógica na melhoria da sua ação docente.

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
26.1. Intensificação das trocas de experiências.					
26.2. Introdução de novas estratégias pedagógicas.					
26.3. Alteração nos materiais curriculares.					
26.4. Alteração nas práticas educativas.					
26.5. Alteração nas concepções e no conhecimento profissional dos docentes.					
26.6. Dinamização de formação aos colegas da escola.					
26.7. Participação em projetos novos na escola.					

27- Indique a opinião que tem quanto ao papel do coordenador na melhoria das práticas docentes.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
27.1. O coordenador incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos.					
27.2. O coordenador deu <i>feedback</i> que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas.					
27.3. O coordenador teve um papel orientador da mudança.					
27.4. O coordenador levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente.					
27.5. O coordenador conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas.					

28- Indique a sua opinião quanto ao impacto geral da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos docentes.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem elementos
28.1. A avaliação do desempenho contribuiu para o aperfeiçoamento individual dos docentes da escola.					
28.2. A avaliação do desempenho teve um impacto positivo na planificação das aulas dos docentes.					
28.3. A avaliação do desempenho foi promotora de mudança pedagógica.					
28.4. A avaliação do desempenho docente foi um instrumento de desenvolvimento pessoal.					
28.5. A avaliação do desempenho promoveu a comunicação entre pares.					

Anexo D Cruzamento de variáveis

11. Docentes que solicitaram observação de aulas	2.Com a idade 3.Tempo de serviço 4.Situação profissional 5. e 6. Grupo de recrutamento 7.Formação 10. Escolas onde lecionou
15. Frequência das interações	5. e 6. Grupo de recrutamento 2.Idade 7.Formação 4.Situação profissional
7. Formação 4. Situação profissional	12.Atuação do coordenador na avaliação 18.Atuação do coordenador como supervisor pedagógico 23.Atuação do coordenador na promoção de dinâmicas colaborativas 27.Atuação do coordenador na melhoria das práticas docentes. 28.Impacto da avaliação no desenvolvimento profissional 22.Fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas
3. Tempo de serviço 7. Formação 4. Situação profissional 5. e 6. Grupo de recrutamento	17.A opinião quanto à existência de supervisão pedagógica na escola 19.O número de docentes com que manteve trabalho colaborativo 20.A frequência com que se realizaram reuniões 26.A importância da supervisão P. na melhoria da ação docente 22.Fatores que influenciaram o desenvolvimento de práticas colaborativas
5. e 6. Grupo de recrutamento 4. Situação profissional	15. Frequência das interações entre o avaliador e o avaliado 16. Fatores que dificultaram a prática supervisiva
17. Opinião quanto à existência da supervisão pedagógica na escola	26. A importância da supervisão P. na melhoria da ação docente
18.1. Forneceu orientações específicas.	23.5. Apresentou de forma clara o que pretendia 23.11. Deu a conhecer as informações relevantes.
18.2. Não tinha formação especializada para supervisionar	27.1. O coordenador incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos. 27.2. O coordenador deu <i>feedback</i> que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas. 27.3. O coordenador teve um papel orientador da mudança. 27.4. O coordenador levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente. 27.5. O coordenador conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas.

<p>18.4. Supervisionou de perto o trabalho dos docentes.</p>	<p>27.1. O coordenador incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos. 27.2. O coordenador deu <i>feedback</i> que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas. 27.3. O coordenador teve um papel orientador da mudança. 27.4. O coordenador levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente.</p>
<p>18.5. Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação.</p>	<p>23.3. Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido. 23.10. Procurou servir os interesses dos docentes.</p>
<p>18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional.</p>	<p>27.1. O coordenador incentivou a mudança das práticas docentes com vista ao sucesso dos alunos. 27.2. O coordenador deu <i>feedback</i> que conduziu à melhoria das práticas pedagógicas. 27.3. O coordenador teve um papel orientador da mudança. 27.4. O coordenador levou os professores a repensarem algumas das ideias que nunca tinham posto em questão anteriormente. 27.5. O coordenador conseguiu oferecer aos professores razões válidas para que eles mudassem a maneira de pensar acerca de alguns problemas.</p>
<p>18.8. Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas.</p>	<p>23.5. Apresentou de forma clara o que pretendia. 23.6. Procurou satisfazer os interesses pessoais dos docentes.</p>
<p>18.13. Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados.</p>	<p>23.3. Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido. 23.6. Procurou satisfazer os interesses pessoais dos docentes. 23.12. Construiu o espírito de grupo.</p>
<p>18.14. Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisorio.</p>	<p>23.3. Apoiou os docentes no trabalho desenvolvido. 23.6. Procurou satisfazer os interesses pessoais dos docentes. 23.10. Procurou servir os interesses dos docentes.</p>
<p>13.1. Discussão das planificações que elaborei.</p>	<p>17.1. Permitiu a reflexão sobre as estratégias utilizadas. 17.2. Ocupou tempo necessário à preparação das aulas. 17.3. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. 17.4. Orientou para a reflexão sobre as consequências da ação pedagógica. 17.5. Foi útil para a preparação das aulas 17.6. Levou o docente à tomada de consciência sobre si próprio em situação de ensino. 17.8. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.</p>
<p>13.1. Discussão das planificações que elaborei.</p>	<p>18.1. Forneceu orientações específicas. 18.6. Foi um supervisor burocrático. 18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional. 18.10. Estimulou os docentes a participarem nas decisões.</p>

<p>13.2. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões formais, ao longo do ano letivo.</p>	<p>17.1. Permitiu a reflexão sobre as estratégias utilizadas. 17.2. Ocupou tempo necessário à preparação das aulas. 17.3. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. 17.4. Orientou para a reflexão sobre as consequências da ação pedagógica. 17. 5. Foi útil para a preparação das aulas 17.6. Levou o docente à tomada de consciência sobre si próprio em situação de ensino. 17.8. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.</p>
<p>13.2. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões formais, ao longo do ano letivo.</p>	<p>18.4. Supervisionou de perto o trabalho dos docentes. 18.5.Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação. 18.6.Foi um supervisor burocrático. 18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional. 18.8.Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas. 8.9. Manteve distanciamento. 18.10.Estimulou os docentes a participarem nas decisões. 18.12. Não supervisionou o trabalho. 18.13.Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados. 18.14.Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervísivo.</p>
<p>13.3. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões informais, ao longo do ano letivo.</p>	<p>17.1. Permitiu a reflexão sobre as estratégias utilizadas. 17.2. Ocupou tempo necessário à preparação das aulas. 17.3. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. 17.4. Orientou para a reflexão sobre as consequências da ação pedagógica. 17. 5. Foi útil para a preparação das aulas 17.6. Levou o docente à tomada de consciência sobre si próprio em situação de ensino. 17.8. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.</p>
<p>13.3. Monitorização do meu trabalho docente, através de reuniões informais, ao longo do ano letivo.</p>	<p>18.4. Supervisionou de perto o trabalho dos docentes. 18.5.Foi um supervisor atuante mobilizando a sua experiência e formação. 18.6.Foi um supervisor burocrático. 18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional. 18.8.Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas. 18.9. Manteve distanciamento. 18.10.Estimulou os docentes a participarem nas decisões. 18.12. Não supervisionou o trabalho. 1 18.13.Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados. 8.14.Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervísivo.</p>
<p>13.4. Observação das aulas com carácter informal, ao</p>	<p>17.1. Permitiu a reflexão sobre as estratégias utilizadas. 17.2. Ocupou tempo necessário à preparação das aulas.</p>

<p>longo do ano.</p>	<p>17.3. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. 17.4. Orientou para a reflexão sobre as consequências da ação pedagógica. 17. 5. Foi útil para a preparação das aulas 17.6. Levou o docente à tomada de consciência sobre si próprio em situação de ensino. 17.8. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.</p>
<p>13.4. Observação das aulas com carácter informal, ao longo do ano.</p>	<p>18.6.Foi um supervisor burocrático. 18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional. 18.8.Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas. 18.10.Estimulou os docentes a participarem nas decisões.</p>
<p>13.5. Acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula).</p>	<p>17.1. Permitiu a reflexão sobre as estratégias utilizadas. 17.2. Ocupou tempo necessário à preparação das aulas. 17.3. Fomentou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. 17.4. Orientou para a reflexão sobre as consequências da ação pedagógica. 17. 5. Foi útil para a preparação das aulas 17.6. Levou o docente à tomada de consciência sobre si próprio em situação de ensino. 17.7. Retirou tempo ao docente para pensar por si. 17.8. Promoveu a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.</p>
<p>13.5. Acompanhamento de todo o processo de ensino (da planificação à aula).</p>	<p>18.3. Agendou e coordenou os trabalhos de supervisão e avaliação. 18.6.Foi um supervisor burocrático. 18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional. 18.8.Soube adequar a supervisão às situações e ao saber de cada docente, de acordo com as necessidades sentidas. 18.9. Manteve distanciamento. 18.10.Estimulou os docentes a participarem nas decisões. 18.12. Não supervisionou o trabalho. 18.13.Prestou uma atenção especial aos docentes que lhe pareceram mais isolados 18.14.Relacionou-se individualmente com cada docente, no processo supervisivo.</p>
<p>17.10. Só devia ter existido para os docentes que estão no início da carreira.</p>	<p>18.7. Promoveu o desenvolvimento profissional.</p>