

Resumo

Este estudo desenvolve-se no contexto da Supervisão Pedagógica e da Avaliação do Desempenho Docente, em Portugal. Consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre o processo de avaliação docente, que traduz os ‘olhares’ sobre os procedimentos que envolvem o processo de ADD. Nesse sentido, esta investigação visou compreender e identificar as perceções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre o processo de ADD, na formação da sua identidade profissional. De maneira a validar a problemática definida, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa e, como técnica de recolha de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Participaram como sujeitos três avaliados e três avaliadores, que integram o sistema de avaliação no ano letivo 2019/2020. Foi realizada uma análise documental ao Decreto regulamentar n.º26/2012, que respalda a ADD, com foco no Despacho n.º779/2019, de 18 de janeiro, com prioridade na formação dos professores. A investigação revelou que os sujeitos, pertencentes a uma Escola do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, valorizam a reflexão sobre as práticas educativas, a partilha e os *feedbacks* para a construção de suas identidades profissionais. No entanto, foi ainda revelada a necessidade de uma aproximação maior entre a teoria e a prática, e também entre os supervisores e os professores a serem avaliados, para que haja uma avaliação significativa. O estudo permitiu-me a construção de conhecimentos aprofundados sobre o processo de supervisão e da ADD, de forma a contribuir para uma avaliação que busque a valorização dos professores, das práticas educativas, do percurso profissional e dos procedimentos positivos.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente, Supervisão Pedagógica, Identidade Profissional Docente

Abstract

This study is developed in the context of Pedagogical Supervision and Teacher Performance Evaluation in Portugal. It consists of a critical and reasoned reflection on the process of faculty evaluation that translates, the 'looks' on the procedures involving the process of ADD. In this sense, this research aimed to understand and identify the perceptions that the evaluated teachers and evaluating teachers have about the process of ADD in the formation of their professional identity. In order to validate the defined problem, we opted for a methodology of a qualitative interpretative nature and as a data collection technique the documental analysis and semi-structured interview. Three evaluators participated as subjects, three evaluated and three evaluators that integrate the evaluation system in the school year 2019/2020. A documentary analysis of the regulatory decree n°26/2012 that supports the ADD was carried out, with light in the Dispatch n°779/2019 of January 18th with priority in the training of teachers. The investigation revealed that the subjects, belonging to a Grouping of Schools located in Lisbon, value the reflection on the educational practices, the sharing and the feedbacks for the construction of their professional identities. However, it was also revealed the need for a greater approximation between theory and practice, and also between supervisors and teachers to be evaluated in order to have a meaningful evaluation. The study allowed me to build an in-depth knowledge of the supervisory process and of ADD, in order to corroborate for an evaluation that seeks the valuation of teachers, educational practices, professional career and positive procedures.

Keywords: *Evaluation of Teaching Performance, Pedagogical Supervision, Teaching Professional Identity*

Agradecimentos

Quando penso nessa trajetória de pesquisa, reflexão e escrita, remeto-me ao substantivo que melhor traduz esse processo, gratidão. Sinto-me grata pelo apoio, palavras, afagos e olhares durante esse caminho. Expresso, com modestas palavras, a gratidão por poder concretizar essa etapa, uma etapa desafiante, com pedras, lágrimas e emoções.

Primeiramente, louvo e agradeço a Deus pela graça alcançada.

Este trabalho é o resultado da parceria entre pessoas que semearam positivamente essa trajetória. A elas, minha profunda gratidão.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Rosa Nogueira, por segurar-me, pelas palavras e pelo seu amor. As suas orientações me levaram a constantes reflexões e descobertas. Saliento minha profunda admiração pelo profissionalismo e afeto ofertados.

Aos demais professores do curso de Mestrado em Educação, Supervisão e Avaliação, pelo respeito e ensinamentos.

Ao professor Nuno Galhardo, pelo apoio e carinho no processo de pesquisa.

Aos seis docentes, avaliados e avaliadores, que pertencem ao quadro da Escola do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, pela disponibilidade e contributos oferecidos, com as entrevistas, para esta investigação.

Ao meu esposo, João Oliveira, amigo de todas as horas, que me incentivou, fortalecendo o nosso amor.

Ao meu filho Eduardo, pelos sorrisos e abraços diários.

Aos meus pais e familiares, por serem elos de esperança e força, pelo apoio, incentivo e motivação.

Às minhas primas Niza Brito e Simone Brito, que ofereceram cuidados aos meus pais durante a minha ausência física.

Ao meu irmão, Washington Mendonça, por cuidar do meu pai nos últimos momentos, em que os seus olhos refletiam muita ternura e compreensão.

Aos meus amigos, professores, alunos, e todos que torceram pela concretização deste sonho, meu caloroso agradecimento.

ÍNDICE

<i>Introdução - Olhares e Percurso no Caminho da Educação</i>	1
<i>Capítulo I - Visões sobre a Supervisão</i>	9
1.1. Supervisão Pedagógica	9
1.2. O Supervisor	19
1.3. Avaliação do Desempenho Docente – ADD	23
1.4. Desenvolvimento Profissional dos Professores	32
<i>Capítulo II - Em Busca dos Olhares</i>	37
2.1-Metodologia	37
II.1.1. Paradigma de Investigação e Participantes	38
2.1.1. Instrumentos de Recolha e Tratamentos de Dados	39
<i>Capítulo III - Interpretando os Olhares dos Avaliados e Avaliadores</i>	50
3.1. Os Olhares (análise dos discursos)	50
3.2. Visões (Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos)	69
3.3. Interpretando as Categorias Abertas.....	77
<i>Considerações Finais - O Olhar Através dos Olhares</i>	87
<i>Referências Bibliográficas</i>	98
<i>Referências Legislativas</i>	103
<i>APÊNDICES</i>	104
Apêndice A- Guião de entrevista aos docentes avaliadores	105
Apêndice B- Guião de entrevista aos docentes avaliados	107
Apêndice C- Declaração de Consentimento Informado	109
<i>ANEXOS</i>	110

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características da supervisão	16
Quadro 2 - Categorias para a avaliação	26
Quadro 3 - Ações de Formação presentes no Despacho nº779/2019.....	32
Quadro 4- Preparação da Entrevista.....	42
Quadro 5- Organização do Guião.....	43
Quadro 6- Retrato dos avaliados e dos avaliadores.....	44
Quadro 7- Características da Regulamentação.....	46
Quadro 8- Análise (avaliado)- Discurso I	52
Quadro 9- Análise (avaliado) - Discurso II	55
Quadro 10- Análise (avaliado) - Discurso III.....	59
Quadro 11- Análise (avaliador) - Discurso IV	62
Quadro 12- Análise (avaliador) - Discurso V.....	65
Quadro 13 - Análise (avaliador) - Discurso VI	67
Quadro 14- Convergências.....	70
Quadro 15- Categorias Abertas e Confluências Temáticas.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Evolução do conceito de avaliação.....	24
Figura 2- Processos de construção e desenvolvimento profissional	31

Introdução - Olhares e Percurso no Caminho da Educação

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. (Alves, 1994, p.4)

A presente dissertação finaliza o Curso de Mestrado em Educação, com Especialização em Supervisão e Avaliação. Nasceu da minha própria vivência enquanto docente e da vontade de compreender o processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), que ocupa um papel relevante no sistema educativo português e em particular na identidade profissional dos professores.

Os professores que encontrei em minha caminhada educacional inspiraram-me a seguir a profissão docente. Lembro-me com nitidez do olhar da minha primeira professora, das histórias infantis que me contava e do acolhimento que sentia ao seu lado. Desde a primeira infância que me sinto feliz no ambiente educacional, e as experiências promovidas nele ofereceram-me contributos significativos, que se refletem na minha vida pessoal e profissional. Sendo assim, provinda da admiração que tenho pela relação ensino e aprendizagem e pelos professores que encontrei durante a minha trajetória educacional, senti-me motivada a realizar o presente estudo.

O meu percurso educacional foi fomentado pela curiosidade e a alegria ao aprender. Ao conhecer algo novo, sinto-me como uma desbravadora de uma paisagem outrora desconhecida, cercada de aromas, sensações e emoções, sinto-me feliz. Logo, essa relação entre ensinar, aprender, conhecer e descobrir tornou-se um amor.

Com isso, a escola representava mais do que um espaço físico, era o lugar onde eu tinha acesso a diferentes obras literárias, ao aprendizado essencial em um contexto formal e a pessoas que promoviam o meu conhecimento, os professores.

Assim sendo, o desejo de tornar-me professora abraçou as minhas emoções e transformou-se em sonho, sonho este que passou a ser representado por um objetivo. Sei que alcançar um objetivo requer muita perseverança, resiliência e amor. E é justamente o amor que sinto pela profissão docente que energiza o meu caminho, e faz-me sentir motivada a percebê-lo ainda mais.

Abarcada pelo sonho, concorri na Escola de Formação de Professores para o Magistério submetendo-me a uma avaliação sistemática. Felizmente, fui aprovada na escola idealizada e, por três anos, estudei disciplinas ligadas à didática e práticas pedagógicas. No final do Curso Secundário, para obtenção de habilitação como professora primária, estagiei durante um ano em uma escola primária, onde conheci os ‘olhares encantadores’, olhares estes que me incentivaram ainda mais a trilhar a trajetória docente. Essa trajetória teve início no ano de 2001. Na época apresentava-me com 17 anos e concluíra o Secundário Técnico em Formação de Professores para o Ensino Primário. Era um sonho idealizado tornando-se realidade, eu poderia lecionar, compartilhar conhecimentos e oferecer um ‘olhar educador’ aos meus futuros alunos.

Durante o meu percurso académico, conclui a Licenciatura em Letras (Português/Literatura), realizei duas Pós-Graduações (Psicopedagogia e Literatura Infantil) e alguns cursos e formações, todos na área da Educação, onde me sinto realizada e feliz. Ao percorrer esse caminho, desempenhei a função de professora, supervisora e integrante da equipa de diretores de uma Instituição de Ensino, localizada na cidade do Rio de Janeiro/Brasil.

No ano de 2014, tive o privilégio de publicar uma obra literária infantil, “A menina dos olhos de alface”, um livro que retrata a história de uma menina que é adotada por uma família cujos membros possuem olhos de cores claras, em tons de azul e verde. Essa menina, imponderada pela inocência de uma criança, acredita que ao comer alface poderá ‘esverdear’ os seus olhos. É uma história biográfica, é a minha história, na qual a intensidade provocada por olhares me nutriu de emoções. Essas emoções fazem-me dar importância às percepções e sentimentos das pessoas, principalmente daqueles que estimo e valorizo.

Nessa perspectiva de valorização e desejo de conhecer ainda mais a realidade dos professores portugueses, senti-me motivada a estudar as suas percepções e o desenvolvimento de sua profissionalização. Segundo Nóvoa (1991),

(...) O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (p. 12)

Sei que a busca pelo desenvolvimento profissional exige grande esforço e dedicação, é um caminho cercado por desafios, obstáculos e comprometimento e, como referiram Alarcão e Canha (2013, p.51), “o desenvolvimento profissional assim entendido assenta num processo

sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática”.

Dentre os desafios que encontramos durante o percurso, encontra-se a Avaliação do Desempenho Docente, que faz parte do quadro legal educativo em Portugal. Esta Avaliação é determinante para a progressão na carreira, renovação de contrato, conversão da nomeação provisória em definitiva, ou mesmo atribuição do prémio de desempenho aos docentes.

Tive o privilégio de conhecer e estudar o sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), durante os estudos no Mestrado em Educação com Especialização em Supervisão e Avaliação, no Instituto Piaget-Almada. Partindo do princípio de que a ADD é um tema abrangente, que desperta opinião e reflexão na sociedade portuguesa, busquei ampliar os conhecimentos acerca dela e perceber o processo, entender como ocorre a reflexão sobre as práticas educativas analisadas e como concorre para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

A sociedade moderna passa por constantes transformações, essas transformações exigem uma melhor e maior qualificação de todos; isso também engloba o meio académico, as competências e funções docentes. Faz-se necessário conhecer e compreender as perceções dos intervenientes no processo avaliativo, para a promoção da reflexão acerca de seus contributos educacionais.

Diante disso, ‘ser um bom professor’ passa a representar mais que um juízo de valor, que pode ser aferido por uma prestação de contas ou pela valoração do seu desempenho profissional. ‘Ser um bom professor’, exige ser o mais capacitado, com melhor competência, reflexividade, e que perspetive um enriquecimento profissional contínuo.

Durante o meu percurso enquanto docente, busco ‘ser uma boa professora’ e, nesse processo, por vezes desempenhei a função de avaliador do sistema e de colegas e, por outras, fui avaliada para compor cargos e funções. Logo, a dialética entre avaliar e ser avaliado faz-me refletir muito sobre o assunto, e alimenta-me o desejo de identificar as perceções dos colegas.

Partiremos da legislação pertinente, em conformidade com o Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, e do Despacho nº779/2019 de 18 de janeiro. Mas, para melhor compreensão acerca da estrutura e procedimentos da ADD, é importante olhá-la através de diferentes ângulos. Segundo Woods (1999), citado por Amado (2014),

A organização social é entendida como uma ordem negociada que vai emergindo à medida que as pessoas tentam resolver os problemas que encontram em situações concretas. É, então, legítimo perguntar quais são os problemas com que as pessoas se deparam, segundo o seu próprio ponto de vista? De que modo são experienciados, que significados lhe são atribuídos? Que sentimentos provocam? Por último, de que modo são resolvidos? (p.89)

Sendo assim, os estudos realizados anteriormente sobre a temática, apresentam ângulos e percepções que auxiliam no processo de formulação e estrutura do presente estudo.

- **Ampliando o olhar sobre as percepções acerca da ADD**

Alves, Lourenço e Monteiro (2018) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as percepções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. Os autores pretendiam saber quais as variáveis pessoais e profissionais nos processos de avaliação docente, assim como as interações existentes durante o processo e a sua importância para a prática docente. Como instrumento para a recolha de dados de investigação, utilizaram um questionário com amostra de 240 professores, refletindo diversos aspetos do sistema de avaliação do desempenho docente vigente e as percepções dos professores sobre ele. Com relação às percepções o estudo salientou o facto de:

(...) os professores já terem experienciado, negativamente, alguns modelos de avaliação impostos pela tutela, sem que os resultados dos mesmos tenham sido convenientemente avaliados. Consideramos que a fonte mais influente nas crenças da eficácia de qualquer tipo de avaliação docente provém da interpretação que os professores possam fazer sobre os resultados das suas realizações intencionais, aqui entendida como o cumprimento dos seus objetivos, assim como da consequente aplicabilidade na sua prática docente. Neste sentido, uma percepção frágil da adequação de um processo de avaliação enfraquece a confiança do docente acerca desse processo avaliativo, desmotivando-o para a interiorização do mesmo e levando-o a evitar comprometer-se de uma forma empenhada. (p.75)

Portanto, dentro do modelo estudado, no qual as variáveis pertencem ao grupo de professores que participam da avaliação do desempenho docente, o estudo de Alves, Lourenço e Monteiro (2018) verificou que uma “percepção frágil enfraquece a confiança do professor”. Nesse sentido, os objetivos que envolvem o processo avaliativo precisam ‘abarc

e motivar' os professores, para que estes interiorizem e acreditem no processo, sentindo-se assim satisfeitos com ele.

Percebo que motivar e abarcar os docentes avaliados e avaliadores é complexo. Contudo, com a presente investigação, pretendo identificar os contributos da Supervisão Pedagógica para o processo de avaliação do desempenho docente, a fim de colaborar com uma melhor compreensão acerca desse sistema.

Dias (2018), também fez um levantamento das perceções dos docentes sobre a ADD vigente, com o objetivo de compreender a 'visão' dos avaliados e os contributos da Supervisão Pedagógica para o desenvolvimento profissional. A autora utilizou um inquérito aplicado a 321 professores e uma entrevista semiestruturada aplicada aos avaliadores internos e externos. E também verificou que na Supervisão Pedagógica, na ADD, e na observação das aulas prevalece o contexto sumativo e classificativo em detrimento do formativo.

Os professores consideram que o atual modelo de ADD está muito aquém do que era expetável no tocante ao seu contributo para a melhoria do seu desempenho docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional. As práticas de supervisão pedagógica, no atual modelo de ADD, são muito escassas e inconsequentes, dependendo muito do perfil e competências dos interlocutores no processo de supervisão-avaliação. (Dias, 2018, p.10)

A autora constatou que, para haver um desenvolvimento profissional docente e a melhoria das práticas educativas, se torna necessário que a supervisão seja um processo colaborativo e orientado para a formação e transformação positiva do ambiente educacional. Na atinente à constatação da autora em seu estudo, é possível fazer indagações, tais como: A perceção do grupo de professores analisado pela autora corresponde à de outros grupos? A este propósito, quais são as perceções dos avaliados e dos avaliadores após o despacho de 2019, que enfatiza a prioridade na formação docente?

Vaz (2019) realizou uma investigação com o objetivo de conhecer as perspetivas dos professores em geral, de escolas localizadas no Alentejo, com foco nos sentidos e desafios da avaliação do desempenho docente e o seu impacto nas práticas educativas. A autora realizou um estudo empírico com 653 professores, em uma abordagem quantitativa, fazendo uso de um inquérito por questionário que,

(...) apontou para um posicionamento desfavorável sobre a possibilidade de a avaliação do desempenho docente ter efeito transformador da prática dos professores

de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos ou contribuir para o desenvolvimento profissional docente. (Vaz, 2019, p.i)

Face à conclusão de Vaz, seria necessário procurar saber quais as características que o processo de avaliação docente deveria apresentar, na opinião dos docentes avaliados e avaliadores, para ter aquele efeito positivo transformador.

Levantadas estas questões, o presente estudo visou compreender e identificar *as percepções que têm docentes avaliados e docentes avaliadores, sobre as práticas de Supervisão, no processo da Avaliação do Desempenho Docente e na formação de sua Identidade Profissional*, partindo de quatro questões norteadoras:

- Qual é o papel atribuído à Supervisão na ADD, segundo os avaliados e avaliadores entrevistados?
- Como as práticas supervisoras da ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo?
- Como o sistema de avaliação favorece a formação da identidade profissional dos docentes?
- Quais são as percepções que os docentes avaliados e os docentes avaliadores têm sobre a ADD?

Sabendo que a ADD abrange as dimensões pedagógica e científica, a participação, integração e formação profissional, o estudo visa contribuir para uma melhor conceção sobre ela. Como mencionado por Alarcão (2001):

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

Para o desenvolvimento deste estudo, recorro aos autores de referência em Supervisão Pedagógica, Avaliação do Desempenho Docente e Identidade (da Profissão) Docente, para dar resposta ao problema e às questões colocadas. São eles, entre outros, *Alarcão*, que se tem dedicado ao estudo das questões práticas e teóricas da supervisão, abordando de que forma a supervisão favorece o desenvolvimento humano (1994), apresentando o olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão (2001), a formação reflexiva dos professores e da escola (2005), o

desenvolvimento profissional docente (2008), a colaboração em supervisão (2013) e a prática pedagógica (2015), entre outros títulos que dizem respeito às ações supervisoras e formação profissional; *Tavares* (1987; 2003) que apresenta a supervisão numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem; *Fernandes* (2006, 2008) com teorias sobre uma avaliação formativa e avaliação das aprendizagens; *Oliveira-Formosinho*, com a supervisão na formação de professores (2002) e práticas docentes (2015); *Nóvoa*, que apresenta as características da profissão docente, a sua perspetiva de uma formação dos professores (1992), o papel do docente na atualidade, como é visto pela sociedade e como se sente (1999; 2009; 2020); *Graça; Duarte; Largatixa; Tching; Tomás; Almeida; Diogo; Neves e Santos* (2011), formadores que acompanham nas escolas o processo de implementação da avaliação do desempenho docente, e que estão envolvidos na preparação e dinamização da formação em contexto, apresentam um guião, um instrumento de apoio prático a todo o processo de avaliação docente; *Queiroga* (2015) investigou os contributos da avaliação do desempenho docente pelos pares; *Mesquita e Roldão* (2017) realizaram um estudo que evidencia os modelos de supervisão e o processo de formação inicial de professores; *Alves, Cunha Lourenço, e Monteiro* (2018) apresentam as perceções dos professores sobre a avaliação docente; *Dias* (2018) na sua pesquisa para a obtenção do grau de doutora, fez um levantamento das perceções dos docentes sobre a ADD; *Vaz* (2019), que realizou uma pesquisa para conhecer as perspetivas dos professores, na qual deu ênfase aos sentidos e desafios da avaliação docente; *Vicente e Barroso* (2020), que realizaram um estudo com foco na carreira e avaliação dos professores em Portugal.

Esta dissertação obedece a uma organização em que todos os capítulos se encontram interligados entre si, tendo em conta que todos contribuem para a descrição articulada do processo de investigação e se interrelacionam na temática.

Nesta perspetiva, pode ler-se, assim ordenada:

Introdução – *Olhares e Percurso no Caminho da Educação*, que apresenta a trajetória educacional e profissional da investigadora e o ‘fio condutor’ do estudo, clarificando a motivação que nutriu a pesquisa e o seu objetivo.

Capítulo I – *Visões sobre a Supervisão*, onde se apresentam as características e objetivos da Supervisão Pedagógica em Portugal, as características do supervisor (avaliador), as leis e o sistema de avaliação docente. No tocante à ADD figura-se o ‘ser avaliador’, entendendo os objetivos, desafios e envolvidos nesse sistema avaliativo docente.

Capítulo II – *Em Busca dos Olhares*, apresenta a metodologia (paradigma, estratégias, técnicas e instrumentos) utilizada no estudo e sua fundamentação a partir de autores da investigação qualitativa.

Capítulo III – *Interpretando os Olhares dos Avaliados e Avaliadores*, compreende a interpretação dos dados recolhidos, apoiada na dialética de autores, bem como na análise das entrevistas dos avaliados e avaliadores que participam do processo de ADD. Apresenta-se a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos, sendo possível a visualização das convergências, divergências e idiossincrasias que dão origem às Categorias Abertas.

Considerações Finais - *O olhar através dos olhares* -, apresenta a conclusão deste estudo, fazendo uso de argumentos oferecidos pelos dados obtidos e pela teoria disponível, dando resposta ao problema inicial e às questões norteadoras.

Na Bibliografia são referenciados todos os documentos legais, artigos e obras consultadas.

Concluída a Introdução, importa agora iniciar o Capítulo I, que consiste na busca de aprofundamento do tema por meio de revisão de literatura específica, lendo através do olhar do Outro, transfigurando as imagens, tentando ampliar em mim os enunciados de maneira translúcida e clarificada, com '*Visões sobre a Supervisão*'.

Capítulo I - Visões sobre a Supervisão

Uma bela imagem para um mestre! Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para fazer lembrar! (Alves, 1994, p.30)

1.1. Supervisão Pedagógica

Desconstruindo o conceito numa ‘super Visão’, a expressão remete-nos para uma representação visual, que pode levantar uma lembrança, uma sensação ou até mesmo uma recordação. Essa representação está interligada a uma visão sobre algo. Segundo Munrol, citado por Teixeira (2017, p.8), a “visão é a capacidade de enxergar além do que os olhos são capazes”. Nesse sentido, há uma visão além da imagem. Face a isso, quando se observa a etimologia que integra a palavra supervisão, percebe-se a sua origem no latim, na qual a palavra é formada por duas raízes lexicais; *super* (significa sobre) + *visio* (significa visão). Contudo, Stones (1984), citado por Gaspar, Seabra e Neves (2012) clarifica o conceito de supervisão da seguinte forma:

(...) a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (p.30)

Logo, ao pensar em algo profundo e reflexivo, acaba-se por descartar a superficialidade ocasionada pela preposição sobre, que etimologicamente significa em cima de, por cima de ou na parte superior. Importa então refletir que o prefixo da palavra supervisão remete ao adjetivo super, que intensifica o substantivo visão. E, neste sentido, compreende-se a supervisão como um processo no qual a visão é intensificada, ou seja, caracteriza-se pelo exercício de uma visão profunda, uma segunda visão.

O termo supervisão é referenciado, em Portugal, a partir do ano de 1982, com um artigo sobre supervisão clínica, da autoria de Isabel Alarcão. A denominação supervisão é depois intensificada e clarificada em 1987, na obra da mesma autora, em conjunto com

Tavares, em que a atividade supervisora se apresenta como uma prática pedagógica ao serviço do desenvolvimento profissional e humano.

Alarcão e Canha (2013) destacam que a supervisão consiste num

(...) processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem e salienta a importância de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de criar uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de desenvolvimento que tenha em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formandos e a sua diferenciação. (p.29)

Desta forma, é possível perceber a importância de fomentar relações positivas no ambiente supervisor, para a promoção de boas metodologias educativas, de práticas que concorram para o desenvolvimento dos professores. Contudo, o termo supervisão ainda enfrenta desafios com relação a sua aceitação e paradigmas.

Segundo Vieira (1993, p.28) “a palavra «supervisão», embora de aceitação ampla em Portugal, não é ainda consensual e encontra-se por vezes alguma resistência ao seu uso”. Essa resistência ocorre porque a supervisão era restrita às conotações de fiscalização, inspeção, avaliação e controle; todavia, atualmente é complementada com a ideia de partilha de experiência e desenvolvimento profissional, para a promoção de escolas reflexivas.

A promoção de escolas reflexivas ocorre quando há o “sentimento da certeza (de querer mudar) na incerteza (de como fazer)” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2009, p.183). A incerteza mencionada por estes autores, é um sentimento que possibilita pensar em novas práticas educativas e a certeza de dar oportunidade a inovação e mudança. Não existe uma fórmula mágica que funcione em todos os contextos escolares, por isso, “a escola, esta, tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (Alarcão, 2003, p.48).

A reflexibilidade ocorre a partir do momento em que se pensa nas práticas, sobre as práticas e para as práticas, em uma constância entre a reflexão e as ações para a melhoria do ensino, do jeito de ensinar e principalmente das aprendizagens, tornando-as significativas. Como mencionado por Alarcão (2003, p.45) “a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação”. Sobre a formação inicial dos professores, Mesquita e Roldão (2017) dizem que:

Numa perspetiva histórica, a supervisão circunscreve-se a situação de formação inicial de professores ou a professores principiantes (período probatório) ou, ainda, a determinadas situações, mais pontuais, de progressão na carreira. (p.53)

Todavia, atualmente, percebe-se “a evolução do campo em termos de profundidade e de extensão e refere-se o lugar que hoje ocupa em múltiplas áreas de atividade.” (Alarcão e Canha, 2013, p. 12)

Assim, a formação de professores, como explicita Nóvoa (2009, p.32) “(...) deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Com isso, ainda segundo Nóvoa (2009, p.36) “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. E assim, referindo-se o autor ao modelo de formação inicial, podemos a partir desta formulação preconizar a importância da partilha do desempenho com os pares, a tutoria ou a supervisão formativa em contexto do exercício docente. Sendo assim, para possibilitar o desenvolvimento de uma cultura profissional docente colaborativa, a fim de promover práticas e aprendizagens significativas, também as ações supervisoras precisam ser refletidas.

Segundo Alves (2013, p.3) “A prática da supervisão adquire modelos, cenários e estruturas que se organizam não só na descrição, mas também na explicação da realidade da supervisão”. Desta forma, ao observar a Supervisão enquanto processo para a melhoria das práticas, é preciso analisar seus possíveis cenários, modelos e contextos, porque eles expressam (ou deviam expressar) a realidade de um cenário educativo.

Alarcão e Tavares (2003, pp.17-44) apresentam nove possíveis cenários para a Supervisão, sendo eles:

1. Cenário de imitação artesanal - Consiste em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o professor mais experiente serve de modelo para o que se encontra no início de carreira;
2. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada - Centra-se em promover a aprendizagem através do estudo analítico da mesma. O futuro docente, faz uso de seus estudos teóricos enquanto aluno, para as ações práticas da profissão;
3. Cenário behaviorista- Neste cenário há a observação e avaliação de uma pequena aula (microensino) ministrada pelo supervisionado;

4. Cenário clínico- Esse cenário surge após constatar-se que observar as aulas dos docentes seria insuficiente. Logo, o cenário clínico, promove a colaboração, uma vez que o supervisor ajuda o professor a refletir sobre o seu próprio ensino.
5. Cenário psicopedagógico - Assenta no processo, no qual o professor recebe apoio e orientação para desenvolver suas potencialidades e especificidades.
6. Cenário pessoalista - Centra-se no desenvolvimento da pessoa do professor, promovendo a reflexão e o desenvolvimento pessoal do sujeito docente.
7. Cenário reflexivo - Baseado na reflexão e autorreflexão, na qual o supervisor encoraja o docente a pensar nas práticas educativas, no seu desenvolvimento e nas ações para a melhoria e progresso.
8. Cenário ecológico - Considera importante a relação com o meio em que o docente se encontra inserido. Neste cenário, o desenvolvimento do professor ou futuro professor é visualizado como um processo inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.
9. Cenário dialógico - Assenta na promoção de diálogos construtivos entre a equipa educativa, em que os contextos são analisados, valorizando-se a colaboração e reflexão para alcançar os objetivos e melhorar as práticas educativas.

Alarcão e Tavares (2003), na mesma obra, salientam que outros cenários são possíveis e que um cenário não exclui o outro. Alarcão (in Machado & Alves, 2014, p.32) explicita como considera um cenário positivo o “ecodesenvolvimentista, em que a supervisão tem uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora”. Segundo Alarcão e Canha (2013) no cenário ecodesenvolvimentista observa-se a supervisão

(...) como ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa. Acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realizações e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumento ao serviço do desenvolvimento. (p.83)

A autora defende um cenário que valoriza a formação contínua do docente, o desenvolvimento da comunidade educativa e a promoção de trabalhos colaborativos, que favoreçam a transformação positiva do meio. Neste cenário, ainda segundo Alarcão e Canha (2013, p.83) “considera-se interessante destacar os seguintes elementos: as atividades, as pessoas (supervisores e supervisionados), os contextos (e a sua interinfluência), o tempo experiencial e histórico e os processos supervisivos sustentados”.

Portanto, o cenário de supervisão ecodesenvolvimentista enfatiza a dimensão interativa, em um processo no qual há a integração, reflexão, colaboração e transformação.

A este propósito, Dias (2018) ressalta que:

O trabalho colaborativo e dialogante dos docentes com os seus pares pode ser a tónica da ação educativa alicerçada na partilha, inovação e consequentemente na implementação de projetos pedagógicos alternativos, capazes de chegar a um maior número de discentes, e concomitantemente promotores de um maior sucesso educativo e de aprendizagens significativas, tanto para os alunos como para os professores.
(p.21)

Sendo assim, a colaboração entre os docentes proporciona uma melhor compreensão acerca de diferentes visões no âmbito da ação pedagógica. O diálogo entre o supervisor, o supervisionado e a equipe pedagógica, clarifica as ideias e reflexões sobre as práticas e os processos educativos em que a instituição de ensino se encontra inserida.

A interação entre os docentes cria uma estrutura consistente onde é possível construir novas práticas educativas. Quando essa relação tem como base a partilha de experiências e a colaboração, ela promove a inovação e a implementação de ‘projetos pedagógicos alternativos’ que ajudem no processo de aprendizagem dos discentes.

Para promover e estimular práticas colaborativas, é necessário que haja união entre os docentes, na expectativa de alcançarem os objetivos institucionais e curriculares almejados. Day (2001) e Alarcão e Canha (2013) sinalizam que muitos professores ainda não trabalham com trocas ou partilhas, o que acaba dificultando o progresso, pois, segundo Alarcão e Canha (2013, p.46) “colaborar é assim um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem”. Nesta linha de pensamento, Day (2001) explicita que o trabalho colaborativo:

(...) é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os

propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (pp. 20-21)

Nesse sentido, é frequente relacionar-se a supervisão com ações colaborativas, “o que facilita a integração entre teoria e prática, investigação, formação, ensino, supervisão e pedagogia” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2009, p.133)

Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo proporciona uma melhor reflexão e planificação acerca das práticas educativas e do processo ensino e aprendizagem, no qual a comunidade institucional se encontra inserida. Em vista disso, o trabalho colaborativo, fomenta a conscientização acerca de possíveis cenários para a supervisão e de mecanismos que contribuem para a melhoria das aprendizagens.

Podem existir vários cenários na supervisão, cenários esses que se podem relacionar ou complementar, não devendo ser vistos como categorias isoladas e sim como coexistentes. Segundo Alarcão e Tavares (2007), a escolha do cenário ou modelo de supervisão dependerá dos possíveis objetivos e do contexto a ser desenvolvido.

No decorrer da linha histórica natural, observa-se uma ‘evolução’ nos modelos de supervisão, que apresentam, de maneira progressiva, contributos para o processo ensino e aprendizagem. Os autores Sergiovanni e Starratt (in Teixeira & Ludovico, 2007) fizeram uso de uma metáfora que sintetiza os modelos de supervisão da seguinte forma:

Os modelos no ensino e em supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (p.99)

Nesse sentido, faz-se necessária a construção de mais ‘janelas do que muros’, e de ‘alargar’ essas janelas, para que possam dar lugar a reflexão nas e sobre as ações educativas. Perspetivo visualizar ‘uma paisagem interligada e sustentável’ em que todos os integrantes (alunos, professores e comunidade educativa) estejam sempre buscando de forma colaborativa a melhoria do ambiente educativo, pois as dificuldades e ações seriam pensadas por todos e para todos e as consequências sobre as práticas seriam vistas por diferentes óticas. Nessa

paisagem (interligada e sustentável), acredito que o desenvolvimento profissional ocorreria de maneira natural e progressiva.

Oliveira-Formosinho (2009) in Formosinho (2009, p.226) entende desenvolvimento profissional como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. Esse desenvolvimento profissional recebe influências internas (o desejo de melhorias e a busca pelo conhecimento) e externas (orientada por outros profissionais, capacitações, formação). Queiroga (2015, pp.126-131) explicita modelos que mobilizam o desenvolvimento profissional, tais como:

- Modelo autónomo - O professor desenvolve sozinho suas competências através de estudos e conhecimentos;
- Modelo baseado no processo de observação e supervisão - O professor desenvolve-se a partir do auxílio da supervisão e da observação, recebendo *feedbacks* sobre as suas ações;
- Modelo baseado no processo de desenvolvimento e melhoria - O desenvolvimento do professor ocorre a partir da criação de projetos e programas para a melhoria da instituição de ensino, resolvendo possíveis problemas e conflitos;
- Modelo através de cursos de formação - O professor recebe formação e orientação com estudos sistemáticos e plano de atividade orientados por um profissional experiente;
- Modelo através da investigação para ação - Nesse modelo o professor investiga a sua própria prática e desenvolve ações para aplicar em sua realidade.

Os modelos, assim como os cenários, não ocorrem de forma segmentada, porque a formação profissional ocorre através de diferentes meios e contextos e as “boas” práticas podem ser diferentes e até divergentes conforme os ambientes educativos. Sendo assim, é necessário conhecer e entender os possíveis contextos e adequar as estratégias de supervisão a eles. Graça et al. (2011), acrescenta que “[a] necessidade de conhecer e adequar as estratégias de supervisão a esses diferentes contextos exige conhecimento, experiência e sensibilidade”. (p.64)

Portanto, as ações supervisoras precisam ocorrer de maneira responsável e justa, sejam elas direcionadas para os professores em início de carreira, para os mais experientes, ou para qualquer profissional de outra área que não seja a acadêmica.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.13), devemos “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação”. Com isso, a escola não pode ser vista com um local estático e sim dinâmico; Local, onde as ações precisam corresponder aos contextos atuais e à realidade na qual a instituição de ensino se encontra inserida.

Oliveira-Formosinho (2002), apresenta as características da supervisão da seguinte forma:

Quadro 1 - Características da supervisão

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

Fonte: (in Dias & Ribeiro, 2015, p.130)

Oliveira (2000), in Alarcão (2000, p.47), definiu a supervisão como “um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)”.

Daresh (2006), citado por Gaspar, Seabra e Neves (2012, p.37), clarifica quatro possíveis perspetivas para a supervisão: “como inspeção, como atividade científica, como atividade de relações humanas e como fonte de desenvolvimento humano”.

Logo, a Supervisão Pedagógica pode ter uma perspectiva de controlo, à medida que se atribui uma nota ou conceito ao indivíduo a ser supervisionado; de atividade científica, quando relacionada ao aprimoramento através de atividades sistemáticas; de relações humanas, na medida em que se observam as relações pessoais e interpessoais no ambiente educativo; e ainda de desenvolvimento humano ao longo da vida, na medida em que se preocupa com a capacitação individual e profissional.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), a supervisão pedagógica pode ser dirigida aos professores em fase inicial de formação profissional ou àqueles que já se encontram em percurso de carreira. Contudo, é necessário observar a supervisão como um processo dinâmico e com várias explicações, processo esse que é inserido em um contexto com um ou para um fundamento.

Alarcão e Tavares (2010) salientam a importância da prática pedagógica e da formação ao longo da vida da seguinte forma:

A prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; é um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua (p.9).

Quando os autores enfatizam que a prática pedagógica é um processo lento, levam em consideração que os docentes, enquanto seres humanos, estão constantemente em uma dinâmica de aprendizagem, seja ela realizada em um contexto formal, não-formal ou informal. Portanto, o docente, assim como todos os seres humanos, encontra-se em uma constante relação com o ato de aprender. Nessa perspectiva, precisa-se “melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende” (Fernandes, 2006, p.43).

O docente está concomitantemente ligado ao ato de aprender e de ensinar, sendo estes desafios a serem realizados e aprimorados. Como recurso para o aprimoramento da prática de ensinar, o professor encontra o auxílio da supervisão pedagógica. Segundo Alarcão e Tavares (1987, p.34) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”.

Sendo assim, a supervisão perspectiva promover ações facilitadoras e formativas no ambiente educativo. O interesse em promover a formação e qualificação profissional docente estende-se aos órgãos governamentais, como é possível verificar através do Despacho nº 779/

2019- Diário da República nº13/2019, série II de 2019-01-18, que reitera o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece:

(...) um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui -se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (DRE, 2014, p.1286)

Segundo Mialaret (1981) in Mesquita e Roldão (2017), “qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar por toda a vida pessoal e profissional do indivíduo”. (p.23).

Portanto, os docentes encontram-se em uma relação constante entre a receção-acomodação-emissão de conhecimentos, na qual as informações são constantemente atualizadas em prol da interação entre as pessoas, as ideias e os processos educativos. Diante disso, a supervisão atua como mediadora durante os processos de interação na organização social da escola, das práticas docentes e dos processos educativos.

A ação mediadora, assumida pela supervisão, favorece a prática da reflexão nos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a interação entre eles. Alarcão (1996) afirma que fazer supervisão é: informar, interagir, encorajar, questionar e, somente depois disso, avaliar. A autora enfatiza a importância do desenvolvimento qualitativo e da estruturação educativa que a supervisão dinamiza e apoia, em diferentes contextos no ambiente escolar (Alarcão, 2000).

Segundo Alarcão e Tavares (2010), a avaliação serve a orientação da prática pedagógica. Todavia, Vieira e Moreira (2011, p.8) salientam que, “no contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução mais do que como estratégias de transgressão e transformação”. A transformação positiva das práticas educativas surge à medida que ocorre a

reflexão sobre as ações e se estimula o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais e indivíduos.

Segundo Alarcão e Canha (2013); citados por Dias (2018),

(...) a supervisão deverá ter uma intencionalidade (assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam); centrar-se num objeto de observação/intervenção (focalizar-se na qualidade da própria atividade e do seu contexto, bem como no desempenho das pessoas) e constituir-se como um processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento. (p.44)

Essa observação precisa originar *feedbacks* e promover a reflexão dos docentes, não pode ser restrita à visualização de uma aula ou atividade. Portanto, a observação das aulas precisa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Segundo Vieira (1993, p.42), “a relação entre supervisão, observação e didática, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional”.

Portanto, a supervisão almeja o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a melhoria das práticas e das aprendizagens, no ambiente escolar. O ato de supervisionar conta com a observação, diálogo, apoio, didática e avaliações, que favorecem a reflexão e contribuem para formação e qualificação docente. Durante os processos e mecanismos supervisores, há um profissional, que age como um elo entre os processos, as relações pessoais, os mecanismos e as práticas educativas, denominado Supervisor.

1.2. O Supervisor

Em uma linha de raciocínio concetual, há momentos nos quais os docentes desempenham a função de professores e em outros de alunos, pois, na relação de ensino e aprendizagem, encontram-se constantemente ensinando e aprendendo. Os docentes, por vezes, precisam despir-se de conceitos que não foram interiorizados para se abrir ao deslumbre de nossas possibilidades. Segundo Vygotsky (2001) a interiorização de um conceito não se restringe a um processo acumulativo ou associativo de informações. Assim sendo, interiorizar um conceito não está ligado a uma repetição, pois todos os processos originam novos conceitos, “(...) mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares” (Vygotsky, 2001, p.169).

Portanto, quando os professores estão recetivos no ambiente escolar, com disposição para conhecer, sentir e apropriar-se de novas aprendizagens, os conceitos passam a ser interiorizados e originam novos conceitos, práticas e ações educativas.

Nessa perspetiva, a função do supervisor pode ser representada por um caleidoscópio, como sugerem Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2009). Ao agirmos com ele, reflete as imagens em simetrias variadas, promovendo dessa forma uma pluralidade de perspetivas. Também deste modo o supervisor estabelece uma relação reflexiva intensa e multidirecionada sobre as aprendizagens, o ambiente educativo, as práticas e ações no ambiente escolar.

À escola do século XXI exige-se transformações, exige-se que acompanhe os tempos com respostas educativas que estes requerem. Nesse sentido, as estruturas educativas, tais como a supervisão, coordenação e comunidade educativa, precisam de empenho e dedicação para a adaptação à nova realidade (Maio, Silva & Loureiro, 2010). Adaptação não numa perspetiva reprodutora mas transformadora, desejamos nós.

Assim, a escola atual, apresenta uma realidade cercada de desafios e inovação, na qual as relações ocorrem por meio da colaboratividade e interação (Alarcão & Canha, 2013). Nessa realidade, o supervisor é um profissional com mais experiência e formação, que orienta outro em processo de desenvolvimento profissional e pessoal (Alarcão & Tavares, 2010). Nesta linha de raciocínio, é alguém em uma posição de liderança com a finalidade de promover estratégias e influenciar a socialização (Garrido, 2011).

O Relatório Geral sobre a Atividade da União Europeia (2019), destacou que o apoio oferecido aos professores em início de carreira influencia a permanência na profissão docente e motiva práticas educativas positivas, porque “permitem que os professores desenvolvam habilidades profissionais e vínculos frutíferos no ambiente escolar” (p.21).

Entretanto, esse supervisor não tem uma ação mecanizada e inerte de controlo e inspeção, a sua ação é realizada em prol da melhoria de práticas e ações educativas, em uma relação de interação e reflexão com o professor. Como mencionado por Medina (2004), citado por Maio, Silva, e Loureiro (2010, p.38), “é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora”. Esta ação tem como função “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65). Sendo assim, o

supervisor deverá ser um indivíduo reflexivo, dotado da capacidade de equacionar e resolver conflitos (Vieira, 1993). O desenvolvimento profissional só é possível quando os professores refletem sobre as suas práticas e agem com autonomia.

(...) este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos (Formosinho, 2002, p.26).

Nesse sentido, Dias (2018) enfatiza a importância de promover o trabalho em equipa para a promoção de novas aprendizagens entre os docentes, em um ambiente de partilha, para favorecer e equacionar o desenvolvimento de novas práticas educativas, e advoga

(...) que os supervisores deverão promover e estimular a colaboração, a cooperação, a partilha, a envolvimento de todos, num clima de trabalho colaborativo, crítico e reflexivo, conducente à mobilização de novos saberes, à reconceptualização e aperfeiçoamento das práticas, à melhoria das aprendizagens dos alunos, à autoformação crítico-reflexiva e promotora da (re)qualificação dos professores, tendo como enfoque o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (pp.53-54)

Portanto, o supervisor deverá estabelecer com o professor uma relação de cooperação, respeito e partilha, na qual se objetiva a melhoria das ações educativas, a profissionalização docente e valorização das pessoas e das suas respetivas funções. À medida que a supervisão colaborativa é aplicada, dá-se a valorização das potencialidades dos alunos e dos professores e incentiva-se a promoção de escolas aprendentes e reflexivas (Dias, 2018)

Sobre a formação do supervisor, Alarcão e Tavares (2003) salientam que para além dos conteúdos sistemáticos, ele deve ter:

(...)uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso. (p.59)

O conhecimento de si próprio por parte do supervisor, assim como a atitude permanente de bom senso, favorecem a consistência das ações supervisoras, pois ocorrem de maneira transparente e segura. Um ambiente supervisor respaldado pela confiança,

transparência e diálogo faz com que os docentes a serem supervisionados se sintam de facto apoiados e encorajados e não somente vigiados e avaliados.

Os processos de supervisão encontram muitos desafios e, diante desses desafios, o supervisor precisa ser capaz de apoiar e gerir os conflitos. Assim como Monteiro (2009) mencionou, ele precisa:

(...) ter a capacidade de, por um lado orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvimento no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica e, por outro lado, fazê-lo sob o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional. (p. 3580)

Diante disso, o supervisor precisa transmitir clareza e imparcialidade, empenho e dialogicidade, promover as relações de colaboração e partilha, mediar as práticas educativas e contribuir sistematicamente na organização do processo avaliativo docente. No regime em que se estabelece uma relação democrática, igualitária e simétrica, o professor avaliado tem os seus direitos respeitados, é participante dum processo compreensivo, o que fomenta a sua valorização e incentiva práticas positivas.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, Artigo 4º, Secção I, dentre os direitos do professor, encontra-se a participação no processo educativo, direito ao apoio técnico, material e documental e à segurança na atividade profissional.

Sendo assim, o supervisor, juntamente com a ação de supervisionar, reúne potencialidades que contribuem para a hetero e autorregulação do supervisionado e da sua aprendizagem contínua. (Alarcão, 2000). Essas potencialidades favorecem a construção de ambientes educativos reflexivos, democráticos e prósperos.

A regulação da aprendizagem e do desempenho do professor, pode ter um carácter sumativo ou formativo, ou a concomitância entre os dois. Essa conformidade pode ser observada tanto na supervisão, como também na avaliação, que pode ter uma conceção descritiva, como medida, como juízo de valor ou como construção social (Fernandes, 2006).

No modelo de ADD, respaldado pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, o supervisor ou designado avaliador é escolhido entre os seus pares, através de uma avaliação que pode ser interna e/ou externa. Nesse sentido, temos como competência do avaliador, proceder à avaliação dos docentes a serem avaliados na sua dimensão científica e pedagógica.

Como requisito para a função de avaliador externo, precisa encontrar-se em um escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo Agrupamento, ser titular de formação em avaliação e supervisão ou deter experiência na função a ser avaliada. (CALP, 2012)

Segundo Graça et al. (2011),

Um processo de avaliação serve, igualmente, para identificar boas práticas e áreas onde as práticas docentes podem ser melhoradas. Neste sentido, os professores avaliados deverão receber feedbacks construtivos sobre o seu desempenho, por comparação com os padrões definidos. (p.20)

Desse modo, é importante observar os padrões da ADD como um referencial a ter em conta, para promoção da reflexão acerca do seu sistema, e para que seja possível identificar a sua contribuição para formação e qualificação dos professores que são avaliados.

1.3. Avaliação do Desempenho Docente – ADD

A ação de avaliar encontra-se presente desde os primeiros anos de vida dos seres humanos, logo que demonstram suas preferências e começam a identificar o que gostam ou não gostam, o que é relativamente bom ou ruim, ou ainda o que é feio e bonito.

Contudo, na avaliação académica, assim como em vários processos avaliativos ao longo dos anos, observa-se uma evolução e uma adequação aos objetivos. É possível refletir acerca da evolução na avaliação com a análise realizada por Guba e Lincoln (1989) explicitada por Vaz (2019, p.68):

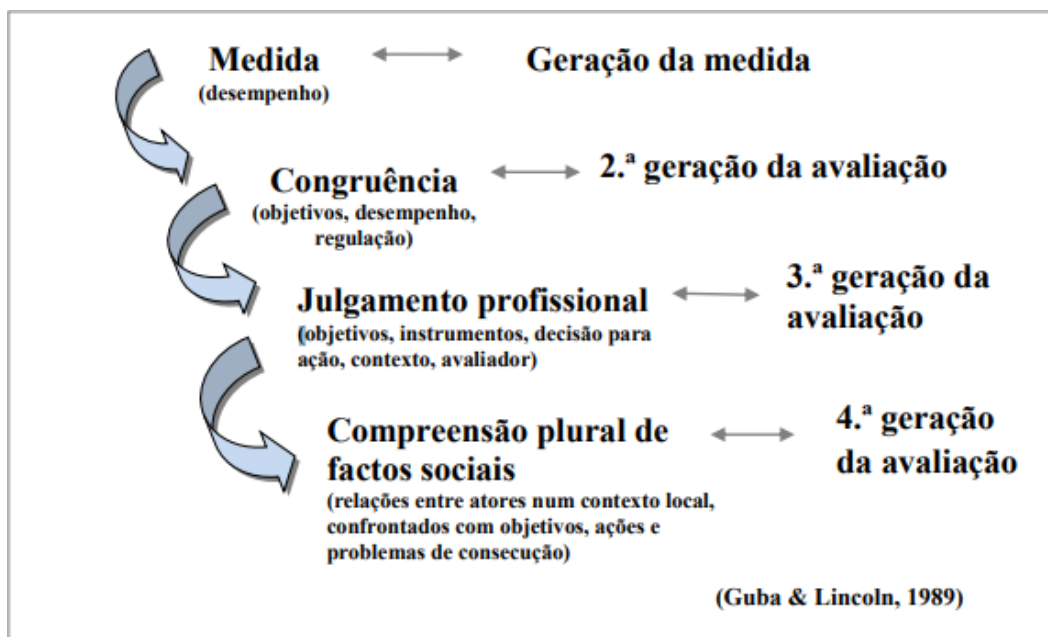


Figura 1- Evolução do conceito de avaliação

De acordo com Guba e Lincoln (1989, pp. 21-43), na primeira geração, a avaliação restringe-se a uma verificação, na qual era aferido um valor; Na segunda geração, consideram-se os objetivos detalhadamente descritos para a regulação do desempenho; Na terceira geração, o julgamento é utilizado para a melhoria do desempenho escolar; A quarta geração apresenta o diálogo, e a aprendizagem apresenta-se como um processo negociável e interativo.

Portanto, a quarta geração da avaliação, segundo Guba e Lincoln, citados por Fernandes (2008), caracteriza-se “por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que (...) estão envolvidos na avaliação” (p.62)

Com isso, para que a avaliação seja um processo construtivo e concetivo, ela deve apresentar: partilha, integração, *feedbacks*, reflexão e formação, em um ambiente em que haja envolvimento e negociação entre os participantes no processo. (Fernandes, 2008).

Logo, de acordo com Fernandes (2006),

Não podemos como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada” para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações

empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forma descobrindo, interpretando e validando. (p.36)

Sendo assim, a partir da dialética entre os vários tipos de avaliação surge, no contexto social, a avaliação do desempenho, aplicada em contextos pessoais e/ou profissionais. Viseu e Barroso (2020) salientam que:

A avaliação integra, assim, um vasto conjunto de instrumentos baseados em conhecimentos, produzidos especificamente para exercerem um efeito de regulação, como sejam, por exemplo, os dispositivos de avaliação, os referenciais de competências, os contratos de autonomia, as metas de aprendizagem, as “boas práticas” etc. (p.122).

A avaliação pode, pois, ser realizada de diversas formas, podendo ter um teor sumativo ou quantificado, um carácter formativo, ou a junção de ambos. Durante muito tempo, no passado, apenas os professores exerciam a função de avaliadores; Contudo, atualmente, eles também desempenham a função de avaliados.

Segundo Sanches (2008, p.298), “(...) o processo de avaliação de desempenho vai constituir uma fonte, simultaneamente preciosa e abundante, de informação para a autoavaliação da escola”. À luz dessa visão, ao avaliar os professores avalia-se também a escola. Queiroga (2015) salienta que:

A ADD surge como um meio que os professores possuem de verificar os seus conhecimentos, de dimensioná-los, de diagnosticarem dificuldades e lacunas, numa lógica puramente formadora de desenvolvimento profissional para que, assim, consigam enfrentar de forma autónoma e responsável os desafios que os contextos educativos emergentes requerem. (p.96)

Esse processo, no qual professores desempenham a função de avaliados, não surgiu repentinamente, emerge diante da preocupação com a melhoria das práticas educativas e com o desenvolvimento das pessoas e suas competências. Costa (2007), refere uma cultura da avaliação do desempenho docente.

(...) aliada a uma conceção da educação, cada vez mais como extensão do cálculo económico, vindo-se-lhe associar o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados, a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino, a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional. (p. 53)

Portanto, percebe-se que o modelo de avaliação não é independente de uma concepção de educação e é um instrumento que permite uma comparação estatística entre padrões que arma a possibilidade de controlo. Segundo Jorge Pinto, citado por Amante e Oliveira (2016),

A avaliação nunca acontece por acaso. Ela é uma resposta a pedidos sociais (Barlow,1992). Ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho. (p.8)

Nesse sentido, Formosinho e Machado (2009) ressaltam que a avaliação da escola e do professor estão associadas, e que a qualificação docente corrobora para a melhoria da instituição educacional e do processo ensino e aprendizagem. Os autores afirmam que existe a “(...) necessidade de não dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (p.299).

Figari (1996), citado por Graça et al. (2011), percebe o ato de avaliar como uma relação entre o ‘Referido’, que seria o que realmente existe, e o ‘Referente’, que seria o objetivo desejável. A partir dessa relação entre o referido e o referente, faz-se uma recolha de dados que permite a formulação de um juízo ou resultado.

Uma vez que a avaliação pode ter diferentes significados e objetivos, Graça et al. (2011, pp.15-17) explicitam as seguintes categorias para a avaliação:

Quadro 2 - Categorias para a avaliação

A avaliação como medida	A obtenção de dados a partir de uma recolha de informações, em que se realiza uma medição.
Avaliação com uma comparação entre resultados esperados e obtidos	Os objetivos são utilizados como referenciais para a avaliação, e esta consiste na análise do produto ou resultado face àqueles. A avaliação não recebe interferência durante o percurso e nada pode ser alterado no trajeto. Há a ênfase no resultado.
A avaliação centrada nos processos e nos resultados.	Após considerar um número suficiente de resultados conclui uma verdade geral. Os resultados não previstos podem apresentar o valor do programa e a avaliação é entendida como um processo a determinar o valor ou mérito de algo.

Avaliação enquanto processo de recolha de informações úteis para a tomada racional de decisões.	Percebe-se a avaliação como um instrumento que permite recolher dados, para que haja a tomada de decisão; A análise dos dados permite a obtenção de informações e, como consequência, conhecimento sobre a realidade em que tais informações foram recolhidas.
A avaliação como um processo de descrição e produção de um juízo de valor	Nesta perspetiva, a avaliação permite conhecer o estado no qual se encontra o ser ou pessoa a ser avaliada, a que se reconhece um valor, um mérito, se emite um juízo sobre ele.

(Adaptação da autora)

Segundo Graça et al. (2011, p.19), “cada modelo pode diferenciar-se de outro pelo conteúdo da avaliação, pelas funções da avaliação, do avaliador, etc.”. Formosinho e Machado (2010) referem que

(...) os instrumentos e indicadores de avaliação não valem por si próprios, eles adquirem valor em função dos objetivos, das funções e dos contextos de avaliação e, por isso, a construção desses utensílios deve ser parte de um “dispositivo” onde o processo de referencialização (Figari, 1996) determina a produção de “observáveis”, seja pela observação direta da ação docente, seja pela análise das evidências que o professor colige e apresenta na sua auto-avaliação”. (p.106)

Nesse sentido, segundo aqueles autores, a avaliação é um processo no qual é possível, mediante instrumentos adequados, observar quer as ações, quer as reflexões dos docentes, produzidas em autoavaliação, para que seja possível uma análise promotora de melhorias nos processos educativos. Nesta linha de raciocínio, a avaliação ocorre em função de objetivos construídos para contextos e funções específicas, partilhados entre avaliadores e avaliados.

Para Alves e Figueiredo (2011, p.126), “a avaliação de desempenho docente assenta, fundamentalmente, em duas perspetivas: a do desenvolvimento profissional e a do controlo” ou, na terminologia de Day (2001, p.150), “uma orientada para o processo, outra para o produto”.

Contudo, a “avaliação não é uma disciplina exata” (Fernandes, 2006, p.36), por isso exige grande reflexão sobre os seus procedimentos, instrumentos, objetivos e efeitos para que possa estabelecer uma clarificação sobre seus intervenientes.

A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão. (Fernandes, 2006, p.36)

Sabendo que a avaliação é um processo feito por e para seres humanos, esta acaba por sofrer influências do meio em que se encontra e modificar-se com o tempo, uma vez que as pessoas adquirem novos conhecimentos, os quais possibilitam outras reflexões e por consequência modificações.

Dias (2018, pp.89-96) analisou historicamente o sistema de avaliação dos professores portugueses da seguinte forma:

- De 1933 até 1974 - a supervisão tinha função de controlo e inspeção. A avaliação era realizada pelos inspetores que atribuíam a menção de Bom ou Deficiente.
- 1974 - Com o Decreto-Lei nº30508, de 17 de setembro de 1974 surge a figura do inspetor.
- 1986 - Lei nº 46/86 de 14 de outubro, a menção de bom aos docentes era dada pelo chefe dos serviços de administração escolar.
- 1992 - Decreto Regulamentar nº14/92 de 04 de julho, a carreira passa a ser dividida em 10 escalões. Exige a apresentação de um Relatório Crítico feito pelos professores e Ações de Formação realizadas. Após a análise do Relatório era atribuída ao professor a menção de satisfaz ou não satisfaz; caso fosse atribuída a negativa, o professor poderia recorrer da decisão, solicitando uma nova avaliação.
- 1998 - Decreto-Lei nº1/98, de 2 de janeiro, e revisão do Estatuto da carreira Docente, no qual a avaliação se apresenta com o objetivo de promover o mérito e o profissionalismo docente e melhorar a qualidade do trabalho nas escolas. A avaliação ocorre através da análise do relatório (reflexão crítica do professor) e frequência com aproveitamento de ações de formação creditada.
- 2007 - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, uma nova revisão do Estatuto da Carreira Docente, institui duas categorias de docentes nas instituições de ensino (professor comum e professor titular). A avaliação docente fica a cargo dos professores titulares, os quais, atribuem aos professores avaliados a menção de Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente.

- 2010- Decreto-Lei n°75/2010 de 23 junho, é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola e da profissão docente. A carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria não havendo a distinção entre professores e professores titulares.
- 2012- Decreto Regulamentar n°26, 2012, de 21 de fevereiro, regula a avaliação externa (centrada na observação) e a interna (realizada pelo Agrupamento).

Face ao exposto anteriormente, observa-se que no ano de 2007, em Portugal, o Decreto Lei n°15/2007, de 19 de janeiro, estabeleceu um regime de avaliação do desempenho docente (ADD) com o objetivo de identificar, promover e premiar as práticas pedagógicas. Estabeleceu a existência de duas categorias - professor e professor titular. “À categoria de professor titular, além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade” (DRE, 2007, p.506).

Para exercer a função de professor titular, o docente precisaria apresentar no mínimo dois períodos de ADD no escalão anterior, com menção igual ou superior a Bom, e preferencialmente, possuir formação na área da supervisão, desenvolvimento curricular, organização educacional e formação de formadores.

Compete ao professor titular:

- a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didática;
- b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;
- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;
- d) Elaborar relatório circunstanciado da atividade desenvolvida, incluindo os dados da observação realizada;
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. (DRE, 2007, p.506)

Ao concluir o período probatório, o professor em nomeação provisória, se tivesse uma menção igual ou superior a Bom na ADD, adquiria um lugar no quadro definitivo. Contudo, ao criar duas categorias, a de professor titular foi muito contestada pelos professores, porque

gerou novo ramo na carreira docente, até ali única e de regras iguais para todos, um novo desenho ramificado (“a carreirinha”), e constrangimentos entre os docentes titulares e os demais. Esse constrangimento surgiu porque os professores avaliados não percebiam em seus avaliadores mais qualidades para exercer tal função (Salgueiro & Costa, 2013).

E, de facto, posteriormente, com o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro, a carreira docente volta a estruturar-se numa única categoria não havendo a distinção entre professores e professores titulares, e o processo de avaliação passa a ser feito por pares que, a partir da observação de aulas, atribuíam ao professor a ser avaliado as menções de Excelente, Muito Bom, Bom, Regular ou Insuficiente.

Em fevereiro de 2012, com o Decreto regulamentar nº26/2012, a avaliação passa a ser realizada por avaliadores internos (feita por membros da Escola ou Agrupamento) e avaliadores externos, isto é, colegas vindos de outros Agrupamentos (com a observação das aulas).

Sendo um processo inacabado, “o processo de avaliação de desempenho constitui um elemento importante da regulação da carreira docente tendo sofrido várias alterações, ao longo das 16 revisões efetuadas desde a sua aprovação inicial em 1990” (Viseu & Barroso, 2020, pp.113-114).

Sendo assim, abordar as características da ADD exige clarificação e sistematização acerca do tema. Para tal sistematização, precisa entender-se as perspetivas de uma avaliação que, de acordo com Graça et al. (2011), pode ser aferida como verificação de medida, como uma comparação, centrada nos processos e resultados, para recolha de dados ou para a produção de um juízo de valor. Essa avaliação, pode também, como mencionado por Fernandes (2006), ter uma perspetiva de construção social.

A ADD vigente até hoje integra os contributos passíveis de serem assumidos pela Tutela, respondendo melhor no sistema educativo de ensino às questões de progressão na carreira e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; contudo, os indicadores de desempenho encontram-se associados à sua especificidade contextual. No tocante a isso, é importante conhecer a realidade dos intervenientes que participam do processo avaliativo para que seja possível uma melhor compreensão sobre ele.

Relativamente às perceções de avaliadores e avaliados sobre o desenvolvimento profissional através da ADD, Alarcão e Roldão (2008) citados por Dias (2018, p.13) analisam a construção e desenvolvimento profissional da seguinte forma:

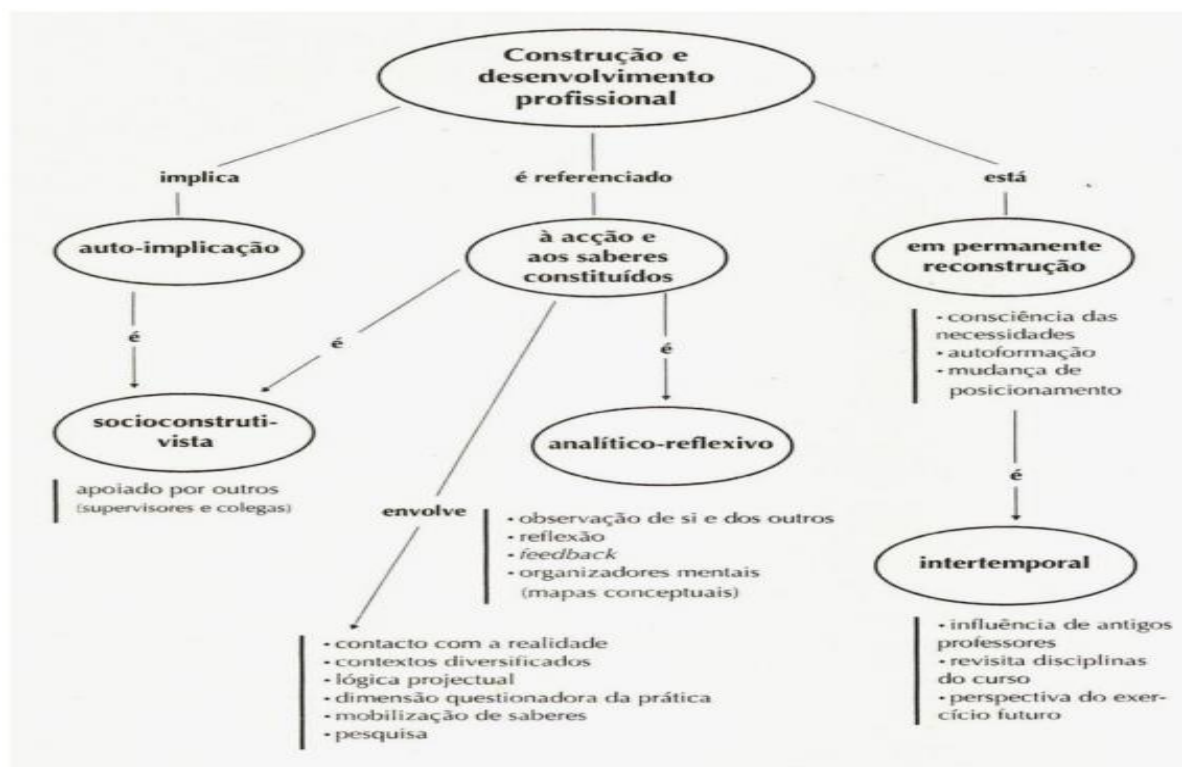


Figura 2- Processos de construção e desenvolvimento profissional

Diante da análise realizada por Alarcão e Roldão (2008), visualiza-se a importância da promoção da observação de si e dos outros, da reflexão, dos *feedbacks*, e das organizações mentais, para que haja uma construção analítica-reflexiva no desenvolvimento profissional. Assim, infere-se o contributo das interações pessoais e sociais para a formação docente e para a construção de um desenvolvimento profissional significativo.

Uma vez que o ambiente educacional é amplo e plural,

(...) a vida na escola é também ela complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real. (Alarcão, 2000, p.14)

É importante conhecer “os diferentes percursos, mundos e valores” que marcam um ambiente educativo, para uma melhor clarificação sobre ele. Assim sendo, a seguir, visualiza-se a “multidimensionalidade” que envolve o desenvolvimento profissional do professor.

1.4. Desenvolvimento Profissional dos Professores

O Despacho nº779/2019, de 18 de janeiro, “estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de professores (RJFC) e define o respetivo sistema de coordenação e apoio” (DRE, 2019, p.2549), bem como as prioridades de formação e o que se considera abrangido na dimensão científica e pedagógica

Contudo, o Decreto-Lei nº22/2014 já pretendia reforçar um paradigma para a formação contínua dos docentes, pois se observa no artigo 9º do Decreto a exigência de que quatro quintos da formação contínua dos docentes fossem creditados pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPF), valorizando toda a formação profissional docente que tenha “relação direta com os conteúdos inerentes às funções que desempenha” (DRE, 2019, p.2549).

Na perspetiva de organização curricular, surge o Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e, no que respeita à prioridade para a formação de professores, o Despacho nº779/2019.

As prioridades para a formação de professores consistem em desenvolver Ações de Formação Contínua para a promoção do desenvolvimento profissional e melhoria da Educação. As ações encontram-se organizadas da seguinte forma:

Quadro 3 - Ações de Formação presentes no Despacho nº779/2019

Prioridades da formação (Artigo 2º)	Dimensão científica e pedagógica (Artigo 3º)
a) A promoção do sucesso escolar; b) O currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, nos termos do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; c) O Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.	a) Enquadrados no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre desenvolvimento curricular, nas suas vertentes de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens; b) Respeitantes à lecionação de Cidadania e Desenvolvimento; c) Relativos à Educação Inclusiva, com especial enfoque no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; d) Centrados na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas para a promoção do sucesso escolar;

(Adaptação da autora - Diário da República, 2019, p. 2550)

A partir da importância científica inerente aos conteúdos e da função desempenhada pelo docente, deve haver uma relação entre a formação e a dimensão científico-pedagógica, enquadrando-se nessas ações; “a) Formação Educacional Geral e das Organizações Educativas; b) Administração Escolar e Administração Educacional; c) Liderança, Coordenação e Supervisão Pedagógica”. (DRE, 2019, p.2550)

Segundo a nota informativa da DGAE (Direção Geral da Administração Escolar) de 15 de junho de 2020,

A avaliação do desempenho e a formação contínua constituem dois dos requisitos obrigatórios para a progressão na carreira docente. A centralidade destes requisitos, bem como as dúvidas recorrentemente colocadas à DGAE sobre estas temáticas, tornam indispensável a publicação de um conjunto de orientações que permitam o desenvolvimento de uma leitura convergente dos normativos legais em vigor, bem como uma uniformização dos procedimentos seguidos pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA, p.1)

Nesse sentido, percebe-se uma preocupação acerca da carreira e profissionalização docentes. Viseu e Barroso (2020) fizeram uma pesquisa arquivista, com consultas de comunicação e análise de documentos, nas quais os autores constataram que a carreira docente:

Ao longo das últimas décadas, e desde a publicação do primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) em 1990, a produção normativa sobre o recrutamento foi sofrendo várias alterações, sendo importante sinalizar três aspetos que marcam esta evolução: o aumento das qualificações exigidas para o ingresso na carreira; a permanência de um processo centralizado de recrutamento dos docentes; a subsistência, durante a última década, de um valor médio de 20% de professores contratados. (p.110)

A formação profissional dos docentes é um tema abrangente, Mesquita e Roldão (2017) destacam que:

A adesão das instituições de ensino superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos

curriculares (ECTS-*European Credit Transfer and Accumulation System*) organizado em função do trabalho dos formandos. (p.13)

Portanto, percebe-se que o novo sistema, que oferece formação acreditada e creditada, almeja desenvolver as competências em prol de uma aprendizagem significativa. Nóvoa (2010) advoga “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (p.9). Na senda desta visão, os professores com “conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.” (p.9), ajudariam no processo de reflexão e aprendizado dos docentes em formação e início de carreira.

Com isso, Nóvoa reforça a ideia de que os processos de formação fazem maior sentido quando valorizam a pessoa professor e sua profissão. Quando Nóvoa explicita a importância do aprendizado do professor no início da carreira com o mais experiente, destaca que o “objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (Nóvoa, 2010, p.7). Assim, quando os professores trabalham de forma coletiva e integrada, eles conseguem construir diálogo e estabelecer teias “no plano do conhecimento e (...) da ética” (Nóvoa, 2010, p.7).

Na perspectiva da influência, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), citados por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), salientam que o “desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (p.6).

Profissionalizar a docência implica que os docentes abandonem o estatuto corrente de práticos, muito instalado no senso comum, em favor do papel de agentes de uma prática, mas teorizadores dessa prática, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico. (Roldão, 2010, p. 39)

Ser agente de uma prática, requer estar inserido em um contexto educativo, no qual haja, constantemente, um processo de reflexão sobre e para as ações pedagógicas, em busca de aperfeiçoamento, inovação e melhoria.

Nóvoa (2010) salienta a importância da partilha de experiências entre o profissional em início de carreira e aqueles que vivenciam há mais tempo as atividades pedagógicas, e a realidade educativa para a promoção do desenvolvimento profissional docente. A este propósito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam as influências do contexto na

organização dessa formação. Roldão (2010) sublinha a importância da aplicabilidade da teoria no contexto real, na qual o docente se torna ‘agente de uma prática’.

Em síntese, constata-se que o desenvolvimento profissional abrange processos e interações pedagógicas, humanos, sociais e ambientais. Alarcão e Canha (2013) destacam que:

(...) o desenvolvimento é um processo continuado, intersistêmico, potenciado pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia, propiciando uma relação entre o pensamento e a ação dinâmica, proactiva, transformadora, fundada no conhecimento, na interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de conceções partilhadas. (p.66)

Portanto, a construção do desenvolvimento profissional pode contar com o apoio dos supervisores e colegas, das ações a partir dos conhecimentos científicos e analíticos, das reflexões sobre as práticas, métodos e contextos, e na promoção de uma dialética entre a formação e conscientização. (Alarcão & Roldão, 2008)

Alarcão e Canha (2013), na senda desta visão, advogam que:

O desenvolvimento profissional assim entendido assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão. (p.51)

Ferreira, Mota e Vilhena (2018, p.15) destacam que:

Um aspeto que emerge na análise aos textos cotados nas duas categorias, “Formação profissional” e “Desenvolvimento profissional”, é a importância de a reflexão não ter como objeto somente as práticas, mas estender-se ao percurso profissional dos indivíduos, à sua história de vida enquanto profissionais, mas também enquanto pessoas.

Esta linha de pensamento atribui importância formativa à história de vida do docente, cujas narrativas convoca para esse campo, na medida em que são construções pessoais e sociais, pois refletem a história de vida de uma pessoa, e o contexto do conhecimento profissional de um professor. Segundo Dominicé, citado por Nóvoa (1992b, p.24), “[a] vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexão teórica “.

O percurso profissional dos docentes conta com a ADD, esta consta no processo de desenvolvimento continuado daqueles. A construção do desenvolvimento profissional requer muita reflexividade e continuidade durante a trajetória educacional. A este propósito, a formação e capacitação profissional, sejam elas respaldadas por cursos de formação, apoio supervisiivo, trabalhos colaborativos, e/ou a avaliação do desempenho docente, precisam criar condições para a reflexão dos docentes, que estes possam pensar sobre a sua ‘pessoa’ professor, as suas práticas educativas e suas futuras ações. Com isso, a dialética entre a teoria e a prática educativa, não representa um processo sistemático de acúmulo de informações e, sim, inclui diversas formas de aprendizagem, em diferentes contextos e realidades, de maneira evolutiva e benéfica.

A formação profissional pode apresentar-se de maneira distinta em contextos diversos. Segundo Day (2003), a formação

(...) [é] concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão). (p.168)

Face ao exposto por Day (2003), a formação profissional pode apresentar-se de maneira ‘acelerada’ ou ‘transformativa’. No entanto, quando essa formação profissional vem acompanhada por uma compreensão profunda acerca dos aspetos que a envolvem, ela torna-se significativa e gera mudanças positivas.

Na senda desta visão, é necessário perceber os olhares dos avaliados e dos avaliadores sobre a ADD, para que seja possível identificar os seus aspetos e as perceções sobre essa avaliação.

Capítulo II - Em Busca dos Olhares

(...) Há de haver mecanismos que garantam que o produto final desejado esteja o mais próximo possível da perfeição com que ele foi idealizado. (Alves, 1994, p.40)

2.1-Metodologia

O produto final desta investigação é dar resposta à problemática evidenciada ao longo deste estudo, que visa compreender e identificar *as percepções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão, no processo da Avaliação do Desempenho Docente e na formação da sua Identidade Profissional*, partindo de quatro questões norteadoras:

- Qual é o papel atribuído à Supervisão na ADD segundo os avaliados e avaliadores entrevistados?
- Como as práticas supervisoras da ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo?
- Como o sistema de avaliação favorece a formação da identidade profissional dos docentes?
- Quais são as percepções que os docentes avaliados e os docentes avaliadores têm sobre a ADD?

Contudo, para se chegar ao produto final, é necessário passar por etapas, por escolha de caminhos e instrumentos, ‘por mecanismos’, como citado por Alves (1994), de suma importância para alcançar um resultado consistente, coerente e fiável.

Na área da educação, os estudos científicos buscam uma melhor compreensão sobre o possível caminho educativo e alternativas para melhorá-lo. Langeveld (1965) citado por Bell (2010) sobre os estudos em educação salienta que:

(...) constituem uma ‘ciência prática’, na medida em que não queremos apenas conhecer os factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e de ‘agir’ melhor que anteriormente. (p.36)

Portanto, uma pesquisa deve obedecer a um faseamento que lhe permita caminhar com segurança, para que seja possível conhecer os factos e compreender as ‘relações’. Sabendo

disso, foi necessário estabelecer-me como investigadora, pois, segundo Aires (2015, pp. 14-15), “O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (...)”. Diante disso, realizei o registo, em fichas de leitura, das informações, referências, resumos e citações referentes ao tema e que contribuíram para o quadro teórico necessário.

(...) [a] leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. (Marconi & Lakatos 2003, p.19)

Consultei bibliotecas públicas e universitárias, para uma análise crítica e seletiva das bibliografias pertinentes, visualizei vídeos e entrevistas aos autores de referência em Supervisão, Avaliação e Educação, e reli os textos e materiais disponibilizados durante os estudos no Mestrado. As consultas e análises textuais proporcionaram-me ideias mais claras sobre o tema em estudo.

Segundo Verma e Beard (1981), citados por Bell (2010) os investigadores precisam: Identificar e explicar as relações relevantes entre os factos. Por outras palavras, o investigador tem de produzir um conceito ou construir uma estrutura teórica que possa explicar os factos e as relações entre eles. (...) A importância da teoria está em ajudar o investigador a resumir a informação anterior e em guiar a sua linha de ação futura. (p.84)

II.1.1. Paradigma de Investigação e Participantes

Esta investigação foi desenvolvida com a utilização da metodologia de natureza qualitativa interpretativa, com o objetivo de perceber e descrever as perspetivas dos participantes através da interpretação dos discursos. O procedimento dá ênfase aos significados atribuídos à ADD por avaliados e avaliadores do ambiente em questão, a Escola do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas, localizado em Lisboa.

A investigação ganhou enfoque pela necessidade de ‘olhar’ a partir da visão dos intervenientes, em que 3 (três) avaliados e 3 (três) avaliadores, no processo de ADD, foram os sujeitos/personagens desta investigação, em que participaram como entrevistados, com o

objetivo de dar a compreender as suas percepções sobre a ADD. Estes docentes – avaliados e avaliadores - pertencem ao 1º Ciclo do Ensino Básico, dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, e foram sujeitos e agentes da avaliação de desempenho no ano letivo 2019-2020.

Segundo Bardin (1995, p.106), personagem é o “ator ou atuante que pode ser escolhido como unidade de registo”. A partir da visão dos intervenientes, procuro obter uma melhor compreensão sobre os procedimentos avaliativos, suas consequências para o desenvolvimento da profissionalização docente, a partir da percepção dos envolvidos.

Denzin (1994), citado por Aires (2015, p.16), “resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo”.

Bardin (1995, p.115), salienta que a análise qualitativa “é válida sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Segundo Aires (2015, p.17), “[o] processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica”.

Bodgan e Byklen (1994); Tuckaman (2002); Calado e Ferreira (2004) salientam que, em uma investigação qualitativa, pode-se fazer uso de diferentes métodos para a recolha de dados a serem analisados, tais como: a observação do ambiente e/ou das pessoas a serem estudadas, a análise de documentos, e/ou a realização de inquéritos e/ou entrevistas.

2.1.1. Instrumentos de Recolha e Tratamentos de Dados

Segundo Bell (2010, p.99), “o instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais apropriada”. Daí que os instrumentos escolhidos para a recolha e tratamento de dados sejam a entrevista e análise do seu conteúdo, e pesquisa e análise documental, respetivamente uma técnica direta e uma técnica indireta, segundo Aires (2015).

a) A Entrevista e a Análise de Conteúdo

A entrevista possibilita identificar as percepções dos intervenientes no processo de ADD, os motivos e sentimentos que os envolvem. Optei por realizar entrevistas com avaliados e avaliadores, porque “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (Bell, 2010, p. 137). Por outro lado, porque a perspectiva dos dois diferentes lugares da ação poderia trazer maior contributo à compreensão do que a ADD e a supervisão devem conter.

Marconi e Lakatos (2003, p.195) salientam que a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Fontana e Frey (1994) citados por Aires (2015), sustentam que a entrevista é (...) uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador. (pp. 27-28)

Para as entrevistas abertas e semiestruturadas ou semidiretivas, foi utilizado um guião orientador (Anexo A), que permite ao entrevistador manter o foco no objetivo, mas permite ao entrevistado alongar-se na resposta, fornecendo assim enquadramentos e sentimentos que se consideram importantes para a compreensão do problema. Segundo Bell (2010), “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar o que é importante para o entrevistador” (p.144).

Por forma a minimizar o risco de transmissão do SARS-COV-2. COVID-19, as entrevistas foram realizadas durante o mês de julho de 2020, por intermédio do Diretor da Escola de Ensino Básico, que contactou com os seis sujeitos (3 docentes avaliados e 3 docentes avaliadores) desta pesquisa pois, excecionalmente, no ano em questão, não é permitido o convívio social. Portanto, não foi possível que a entrevista ocorresse no ambiente educacional e em presença física.

Assim, foi aplicada a entrevista semiestruturada e os docentes avaliados e avaliadores mostraram-se à vontade para se expressar. As entrevistas foram redigidas e assinadas pelos sujeitos, que legitimaram a sua resposta mediante documento assinado (Anexo B).

O tratamento dos dados servir-se-á da Análise de Conteúdo. Esta, segundo Trujillo (1974), citado por Marconi e Lakatos (2003),

(...) é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdos etc. (p.167)

Para Marconi e Lakatos (2003, p.27) “analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar”.

De acordo com Bardin (1995, p.29) a análise de conteúdo deve corresponder aos seguintes objetivos:

- A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- O enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato e espontâneo é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?
- Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significação suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.

Em suma, a análise de conteúdo precisa expressar as respostas às questões colocadas e confirmar ou infirmar a descoberta, ela é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1995, p.31).

Sendo assim, após a reflexão acerca das características da ADD, a investigação apresenta as entrevistas realizadas com os avaliadores e avaliados e, em seguida, a sua análise.

Segundo Bardin (1995, pp.115-116) “análise qualitativa é o facto de a ‘inferência, sempre que é realizada, ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. Ainda de acordo com a mesma autora (1995), para fazer um estudo do código de um texto, nesse caso das entrevistas, são necessárias “convenções e, quanto ao vocabulário, pode-se enumerar num texto, o número total de palavras presentes (...), de palavras diferentes, (...) de relações, ocorrência e vocábulos (...)” (p.82).

Sabendo que a investigação qualitativa é descritiva, “(...) Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.47)

Diante disso, a primeira etapa foi a realização das seis entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, para posteriormente realizar a análise dos discursos levando em consideração as convergências, divergências e idiossincrasias apresentadas.

Quadro 4- Preparação da Entrevista

Etapas	Descrição
Enquadramento da entrevista	<i>A entrevista visa compreender e identificar as percepções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão no processo da Avaliação do Desempenho Docente e na formação da sua Identidade Profissional.</i>
Definição dos objetivos	Dar resposta às questões: 1. Qual é o papel atribuído à Supervisão na ADD segundo os avaliados e avaliadores entrevistados? 2. Como as práticas supervisoras da ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo? 3. Como o sistema de avaliação favorece a formação da identidade profissional dos professores? 4. Quais são as percepções que os docentes avaliados e os docentes avaliadores têm sobre a ADD?
Sujeitos	(3) docentes avaliados e (3) docentes avaliadores do 1º Ciclo do Ensino Básico que participaram da Avaliação do Desempenho Docente, no ano 2019-2020.
Condições logísticas	As entrevistas foram realizadas através de um guião

O guião contempla as questões de pesquisa e está organizado em cinco partes que devem ser consideradas essenciais para atingir o objetivo desta investigação, sendo as quatro questões norteadoras o ‘tripé’ do estudo.

Quadro 5- Organização do Guião

Partes	Descrição
Introdução	Apresenta o objetivo do estudo, o nome e contatos (telefone e e-mail) da entrevistadora.
Bloco 2 O papel atribuído à Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)	Realça as condições facultadas ao Supervisor/Relator para uma prática supervisora em prol de uma avaliação do desempenho significativa. Observa os contributos da supervisão para a ADD e como ela favorece práticas colaborativas no ambiente educativo.
Bloco 3 Práticas de Supervisão	Contempla as perceções sobre as práticas de supervisão: • O cenário supervisor que os sujeitos visualizam; • O teor inspetivo e/ou colaborativo visto pelos supervisionados (avaliados) e supervisores (avaliadores). Contempla as ações que promovem a colaboração, reflexão e transformação no ambiente educativo.
Bloco 4 Identidade Profissional do Professor	Salienta a compreensão sobre os contributos da avaliação do desempenho para a identidade profissional dos professores: • As características de uma avaliação com teor formativo e construtivo; • Como a avaliação pode contribuir para o aprimoramento das ações educativas; • Aspetos que contribuem para transformação positiva dos docentes.
Bloco 5 Avaliação do Desempenho Docente	Abarca as conceções sobre a avaliação do desempenho docente atual: • Aspetos positivos e negativos. • Opinião sobre possíveis adequações.
Legitimação da entrevista	Apresenta a assinatura dos sujeitos que será mantida em anonimato durante o tratamento de dados.

Após a análise das transcrições das entrevistas, as informações são organizadas de maneira a evidenciar as percepções dos sujeitos que participaram do estudo.

Sabendo que os envolvidos neste estudo são três professores **avaliados** (D I; D II e D III) e três professores **avaliadores** (DIV; DV e DVI), de uma Escola do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas em Lisboa, de acordo com as suas características, os sujeitos podem ser retratados da seguinte forma:

Quadro 6- Retrato dos avaliados e dos avaliadores

Idade		Género		Formação Académica		
Faixa Etária		F	M	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
20-30 anos						
30-40 anos	D III	DIII			DIII	
40-50 anos	DI DII DIV	DI DII	DIV	DI DII DIV		
50-60 anos						
60-70 anos	DV DVI	DV DVI		DV DVI		
70 ou mais						

Assim, os sujeitos deste estudo são cinco professores do género feminino e um sujeito do género masculino, um professor com idade entre os 30 e 40 anos, três professores entre os 40 e 50 anos e dois professores entre os 60 e 70 anos.

É de salientar que o professor **DIII**, que se encontra entre os 30 e 40 anos de idade, é o único entre os seis sujeitos que tem como formação académica o Mestrado, os demais têm como formação académica a Licenciatura. De notar que os docentes supervisores se ficam pela Licenciatura, enquanto grau académico.

Contudo, antes da observação dos discursos dos avaliados e avaliadores, apresento as características e dados da análise documental que respalda a Avaliação do Desempenho Docente.

b) Pesquisa e Análise documental

Segundo Flores (1994), citado por Calado, e Ferreira (2004),

Os documentos são fontes de dados para o investigador, a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (p.3)

- **ADD - Análise da Legislação em vigor**

O Decreto Regulamentar nº26/2012 foi publicado no Diário da República nº37/2012, Série I de 2012-02-21, teve como órgão emissor o Ministério da Educação e Ciências e apresenta-se da (pp. 855-861) do Diário da República Eletrônica (DRE).

O decreto visa estabelecer um regime de avaliação do desempenho docente que tem em vista “uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com o mínimo de componentes e indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional” (DRE, 2012, p.855)

Segundo Graça et al. (2011, p.26) “os padrões de desempenho constituem-se, assim, como os referentes da ação a desenvolver pelo professor, visando o seu desenvolvimento profissional e consequentemente o desenvolvimento organizacional da instituição educativa em que está inserido”. Logo, é uma forma de verificar e diagnosticar as ações presentes para que seja possível realizar ações futuras, a fim de melhorar processos educativos e contribuir para a formação e qualificação dos profissionais de ensino. Nessa lógica, Graça et al. (2011) salientam que a partir dos indicadores,

as escolas construirão os seus instrumentos de recolha de informação, ou seja, os documentos que permitem constatar, direta ou indiretamente, o observável com os descritores que permitem qualificar o trabalho do professor, a fim de o situar num determinado nível de desempenho. Os instrumentos de recolha visam facilitar a documentação de factos, ou evidências, relacionados com a função docente que, por

comparação com os padrões de desempenho e respetivos descritores, permitam situá-los face aos diferentes níveis: Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Insuficiente.

(p.27)

A recolha de dados no processo de ADD ocorre através das análises documentais, tais como: (i) documento de registo de participação nas dimensões científica e pedagógica, na escola e na comunidade educativa e na formação e desenvolvimento profissional; (ii) relatório de autoavaliação; e (iii) o parecer elaborado pelo avaliador (CALP, 2012).

A análise desses dados recolhidos, a partir do Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

Quadro 7- Características da Regulamentação

Objetivos Artigo 3.º	Dimensão Artigo 4.º	Natureza Artigo 7.º	Intervenientes Artigo 8.º
- A melhoria das aprendizagens e do sistema educativo; - A valorização e desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes; - Favorecer o diagnóstico das necessidades das escolas e dos profissionais de ensino.	Incidir na formação contínua e desenvolvimento dos profissionais, na participação da comunidade educativa, nas dimensões científicas e pedagógicas.	É composta por um componente interno e um externo. O primeiro é efetuado pelo Agrupamento das escolas ou em escolas não agrupadas do docente, e é realizada através da observação de aulas por avaliadores externos, aos docentes integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente e aqueles que pretendam a atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão. A externa realiza-se através da observação de aulas e é centrada na dimensão científica e pedagógica.	1. O presidente do Conselho Geral; 2. O diretor no processo de ADD (o presidente do Conselho Executivo ou o diretor pode delegar a sua competência da avaliação de docentes noutros membros da direção); 3. O Conselho Pedagógico; 4. A Secção de Avaliação de Desempenho Docente, do Conselho Pedagógico; 5. Os avaliadores externos e internos; 6. Os avaliados;

(Adaptação da autora)

A Avaliação do Desempenho Docente apresenta os seguintes objetivos específicos, segundo CALP (2012, p.7):

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- c) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional;
- d) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- e) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- f) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- g) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- h) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- i) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.

A ADD conta com os contributos dos avaliadores internos e externos para as menções e classificação que ocorrem em uma escala graduada de 01 a 10 valores dada aos avaliados (CALP, 2012). Queiroga (2015) afirma que pontifica assim

(...) a existência de uma avaliação interna e externa, sendo que assumem a função de avaliadores internos o coordenador do departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou do diretor do Agrupamento de Escolas. O coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências noutros professores titulares, porém devem pertencer, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar. Por sua vez, o presidente do conselho executivo ou o diretor também pode delegar a sua competência da avaliação de docentes noutros membros da direção. No que toca à avaliação externa, predomina a figura do inspetor externo com formação científica na área do departamento do avaliado, que é designado pelo inspetor geral da educação, e que, em conjunto com o presidente do conselho executivo ou o diretor do Agrupamento de Escolas onde o avaliado exerce funções, ou um membro da direção executiva por ele designado, procedem à avaliação do coordenador do departamento curricular. (p.66)

De acordo com CALP (2012), a avaliação dos avaliados ocorre a partir da observação de aulas ministradas por eles e da entrega e análise do Relatório de Autoavaliação.

A observação das aulas ministradas pelos avaliados é realizada pelos avaliadores externos, avaliadores que realizam a observação de cento e oitenta minutos de aulas, que podem ser distribuídos em mais de dois momentos distintos.

O docente a ser avaliado precisa entregar para análise um documento de reflexão anual, denominado de Relatório de Autoavaliação, no qual apresenta dados sobre as atividades que promoveu, as suas práticas durante o período a ser avaliado, a análise dos resultados obtidos com o seu trabalho, o contributo e realizações relativas ao projeto educativo vigente, a sua formação, ação e perspectivas educativas.

Sobre a observação de aulas, Reis e Alves (2009) citados por Dias (2018) salientam que esta está

(...) associada e contextualizada a um projeto de avaliação global da escola que, recorrendo aos referentes externos que lhe conferem legitimidade normativa e conceptual, “espelha” também os referentes internos que permitem a autenticidade do dispositivo educativo e o respeito pela identidade da Escola (construção coletiva de sentidos para a observação de aulas). (p.113)

A observação das aulas é obrigatória para os docentes integrados nos 2º e 4º escalões da carreira docente, para a progressão aos escalões seguintes, para a atribuição da menção de Excelente, para os docentes que obtenham a menção de Insuficiente e para os que se encontram em período probatório. Os docentes em regime de contrato a termo, não podem solicitar a observação das aulas. Após a observação das aulas e análise do Relatório de Autoavaliação, o docente a ser avaliado pode alcançar a progressão na carreira, tendo assim, a alteração do seu índice remuneratório e a mudança de escalão. (CALP, 2012).

Para que essa observação ocorra de forma legítima, justa e íntegra, faz-se necessário que seja respaldada pela análise e interpretação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados avaliativos, tais como: “protocolo de observação, listas de verificação, listas de perfis de desempenho, grelha de análise de dados, grelhas de caracterização, grelhas de planificação, grelhas de análise e síntese de dados, inquéritos, análise documental” (Graça et al., 2011, p.72). Segundo Soares (2013),

(...) a avaliação e a supervisão deverão procurar desbravar os tortuosos caminhos que as sujeitam a uma lógica de controlo e sujeição para construir vias assentes numa lógica de transformação e emancipação reconhecendo, à partida, que as duas lógicas

coexistem em conflito e geram dilemas com os quais é preciso aprender a lidar.
(p.311)

Essa transformação e emancipação ocorrem quando há a valorização pessoal e profissional dos docentes a serem avaliados, portanto “à luz de uma dimensão positiva” (Soares, 2013, p.312). Pensando nessa valorização profissional e pessoal dos avaliados tem-se como consequência a melhoria dos recursos disponíveis, dos processos e das práticas de aprendizagem.

Segundo Alves e Figueiredo (2011),

Qualquer processo de avaliação é estruturado, essencialmente, em função de dois grandes objetivos: o desenvolvimento profissional ou a prestação de contas, ambos válidos em função dos pressupostos que enformam a avaliação, pois enquanto o primeiro visa incrementar a qualidade, o segundo visa melhorar a gestão dos recursos disponíveis. (p.136)

Assim sendo, no Capítulo a seguir, serão observados os discursos dos três avaliados e dos três avaliadores, que integram o quadro da Escola do Ensino Básico, dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa. A partir ‘das vozes’ dos personagens desta investigação, a ótica sobre os “pressupostos que enformam a avaliação” será ampliada, com a triangulação dos dados obtidos a partir da legislação, da empiria fornecida pelos sujeitos e do quadro teórico convocado, procurando realizar inferências que os autores ajudem a esclarecer.

Capítulo III - Interpretando os Olhares dos Avaliados e Avaliadores

As palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam o mundo, que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. (Alves, 1994, pp 44-45)

As palavras dos sujeitos desta investigação, três avaliados e três avaliadores pertencentes a Escola do Ensino Básico, dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, apresentadas através dos discursos presentes na entrevista semiestruturada, são registadas de forma estruturada, de maneira a evidenciar os seus respetivos olhares.

De seguida, após realizar várias leituras de cada discurso, foram selecionados excertos que conduziam ao essencial da questão. Contudo, alguns sujeitos apresentaram respostas breves e diretas. Numa tabela com duas colunas, numa explicitam-se as questões da entrevista e na outra as evidências do discurso face ao objetivo da pesquisa.

Por fim, é feita uma breve análise de cada uma das entrevistas.

3.1. Os Olhares (análise dos discursos)

AVALIADO - DISCURSO I

1-Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?

Do meu ponto de vista a Supervisão deve ser entendida **como uma forma de favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas, promovendo o debate e partilha de ideias entre avaliador e avaliando.**

1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática supervisora em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?

Tendo em conta que as aulas assistidas acontecem em apenas 2 momentos, que o avaliador externo não tem contacto com o trabalho desenvolvido diariamente pelo avaliando e que o avaliador acumula outras funções docentes para além desta, **não me parece que as condições ideais estejam reunidas.**

2-Sobre as práticas supervisora

2.1-Como interferem nas ações pedagógicas dos docentes?

Estas práticas devem **incentivar o docente a refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos da sua ação pedagógica permitindo-lhe corrigir, adaptar e melhorar as suas funções enquanto docente.**

2.2-Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?

Já me senti **das duas formas.**

2.3-Acredita que estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?

Nos moldes atuais, **não sinto que tal seja totalmente possível.**

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Os momentos de reunião entre avaliador e avaliado, quando ambos partilham ideias e experiências.

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?

Todos **os instrumentos que favoreçam a reflexão sobre a prática docente** contribuem, certamente, para mudanças positivas.

3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?

Para ser uma avaliação formativa e construtiva deve ser entendida como **instrumento orientador da prática letiva e não como forma de qualificar a mesma.**

3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?

Mais uma vez, reforço a ideia de que todos as ações ou instrumentos que impulsionem **momentos de reflexão, bem como, favoreçam e incrementem a partilha de experiências, contribuem de forma positiva para melhorar as práticas letivas.**

4-Sobre a Avaliação do Desempenho Docente

4.1-Quais são os pontos que considera positivos?

É positivo o docente **refletir sobre o trabalho desenvolvido**.

4.2-Quais são os pontos que considera negativos?

O facto de os **momentos de encontro e partilha entre avaliador e avaliado ocorrerem ocasionalmente, o avaliador não fazer ser parte integrante da comunidade educativa do avaliado**, o que não facilita o contato e conhecimento do trabalho diário realizado por estes.

4.3-Como gostaria que fosse?

Gostaria que este tipo de **avaliação efetivamente tivesse carácter formativo e construtivo, e não ser entendido como instrumento de acesso a progressões na carreira docente**.

Quadro 8- Análise (avaliado)- [Discurso I](#)

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?	“como uma forma de favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas promovendo o debate e partilha de ideias entre avaliador e avaliado.”
1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?	“não me parece que as condições ideais estejam reunidas.”
2.1-Como as práticas interferem nas ações pedagógicas dos docentes?	“devem incentivar o docente a refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos da sua ação pedagógica permitindo-lhe corrigir, adaptar e melhorar as suas funções enquanto docente.”
2.2-Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?	“das duas formas.”
2.3-Acredita que as práticas supervisoras estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?	“não sinto que tal seja totalmente possível.”
2.4-Exemplifique ações que considera positivas nas práticas de supervisão.	“Os momentos de reunião entre avaliador e avaliado”
3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?	“os instrumentos que favoreçam a reflexão sobre a prática docente”

3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?	“instrumento orientador da prática letiva e não como forma de qualificar a mesma.”
3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?	“momentos de reflexão, bem como, favoreçam e incrementem a partilha de experiências contribuem de forma positiva para melhorar as práticas letivas.”
4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“refletir sobre o trabalho desenvolvido.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativos na ADD?	“momentos de encontro e partilha entre avaliador e avaliado ocorrerem ocasionalmente, o avaliador não fazer parte integrante da comunidade educativa do avaliado”
4.3-Como gostaria que fosse a ADD?	“avaliação efetivamente tivesse caráter formativo e construtivo, e não ser entendido como instrumento de acesso a progressões na carreira docente.”

Análise

O avaliado aponta como pontos positivos no processo de supervisão:

A reflexão que pode fazer sobre as práticas pedagógicas, o trabalho desenvolvido, a orientação da prática, a partilha de experiências e os momentos de reunião entre o avaliado e o avaliador.

Sinaliza que as ações de supervisão podem contribuir para o aprimoramento das ações docentes e fazer com que os docentes se sintam apoiados.

Como aspetos negativos aponta que ao Supervisor/Relator não são facultadas as condições necessárias para a prática supervisora

Revelou que as ações de supervisão não estimulam a colaboração, reflexão e transformação no ambiente educativo e que é usada como forma de qualificar a prática educativa.

Sinalizou como pontos negativos na ADD os momentos de partilha entre avaliado e avaliador ocorrerem ocasionalmente e o avaliador não ser integrante da comunidade educativa.

O avaliado realça que gostaria que a ADD tivesse um caráter formativo e construtivo, e não ser entendido como um instrumento de acesso a progressões na carreira docente.

AVALIADO -DISCURSO II

1-Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?

Colabora na medida em que permite que o docente possa evoluir e avaliar a sua prática letiva, assim como, corrigir determinados aspetos pouco funcionais e eficazes.

1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática supervisora em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?

Não.

2-Sobre as práticas supervisoras

2.1-Como interferem nas ações pedagógicas dos docentes?

Não se aplica no meu caso.

2.2-Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?

Não se aplica.

2.3-Acredita que estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?

Não se aplica.

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Não se aplica.

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?

Penso que será a partilha de experiências profissionais, melhoramento das práticas educativas, uma maior motivação para evoluir em termos pedagógicos.

3.2- *Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?* Penso que **deve ter características muito práticas voltadas para as reais necessidades dos docentes.**

3.3-*De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?*

Através do *feedback* do avaliador.

4-*Sobre a Avaliação do Desempenho Docente*

4.1-*Quais são os pontos que considera positivos?*

É uma forma de autorregulação e de reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano, com vista à evolução.

4.2-*Quais são os pontos que considera negativos?*

Apenas **acontecer uma vez no ano, aquando da entrega do relatório.**

4.3-*Como gostaria que fosse?*

Que existisse **uma maior proximidade e tempo para partilhar experiências.**

Quadro 9- Análise (avaliado) - [Discurso II](#)

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão contribui para a ADD?	“na medida em que permite que o docente possa evoluir e avaliar a sua prática letiva, assim como corrigir determinados aspetos pouco funcionais e eficazes.”
1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?	“não”
2.1-Como as práticas de supervisão interferem nas ações pedagógicas dos docentes?	“não se aplica no meu caso”
2.2-Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?	“não se aplica”
2.3-Acredita que as práticas de supervisão estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?	“não se aplica”

2.4-Exemplifique ações que considera positivas nas práticas de supervisão.	“não se aplica”
3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?	“a partilha de experiências profissionais, melhoramento das práticas educativas, uma maior motivação para evoluir em termos pedagógicos.”
3.2-Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?	“deve ter características muito práticas voltadas para as reais necessidades dos docentes.”
3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?	“Através do <i>feedback</i> do avaliador.”
4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“uma forma de autorregulação e de reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano, com vista à evolução.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativos na ADD?	“acontecer uma vez no ano aquando da entrega do relatório”
4.3-Como gostaria que fosse a ADD?	“uma maior proximidade e tempo para partilhar experiências.”

Análise

O sujeito destaca positivamente que a Supervisão contribui para a ADD na medida em que permite que o docente possa evoluir e avaliar a sua prática letiva, assim como corrigir determinados aspetos funcionais menos eficazes. Revela como contributo da ADD a partilha de experiência profissionais, melhoramento das práticas educativas, uma maior motivação para evoluir em termos pedagógicos. Visualiza a ADD como um instrumento de autorregulação e reflexão do trabalho desenvolvido

É ponto negativo assinalado acontecer apenas uma vez por ano, aquando da entrega do relatório. Considera que ao Supervisor/Relator não são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma avaliação do desempenho significativa.

Considera que uma avaliação com teor formativo deve ter características práticas, voltadas para a realidade do docente, a contribuir para o aprimoramento das ações educativas, e que o avaliador deve dar *feedbacks* ao avaliado.

Gostaria que existisse uma maior proximidade e tempo para partilhar experiências.

AVALIADO - DISCURSO III

1- Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?

Não colabora.

1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?

Considero que não.

2-Sobre as práticas de supervisão:

2.1-Como interferem nas ações pedagógicas dos docentes?

Não interferem, visto que mal conheço quem me avaliou, este ano. Nem sequer trabalhou comigo na mesma escola.

2.2- Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?

Não é por ser avaliada que me sinto mais motivada para melhorar o meu desempenho. Como profissional devo estar sempre preocupada em dar o meu melhor. O meu objetivo é o sucesso dos meus alunos.

2.3-Acredita que estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?

Se esse era o objetivo da ADD **realizou-se muito esporadicamente.**

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Por uma das escolas que passei, achei interessante quando **fui avaliada por um colega que trabalhava diretamente comigo e que, depois de ler o meu relatório, pediu uma entrevista para que lhe explicasse ponto por ponto o que tinha escrito.** Achei interessante, este procedimento por dois motivos: primeiro era **alguém que conhecia em pormenor o meu trabalho e, segundo, o facto de ter esclarecido alguma dúvida existente no avaliador** e na coordenadora de departamento, permitiu-nos também, **refletir em conjunto e compreender melhor a utilidade da avaliação.**

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?

Em termos teóricos, poderia contribuir no que diz respeito à frequência de **ações de formação**, pois elas existem para colmatar alguma necessidade ou desejo de formação. **Mas não considero que os moldes em que temos a ADD contribuam para a melhoria da prática.** Por exemplo, em termos práticos, a formação pode ser um fator para a avaliação. Embora o faça, enquanto contratada, não sou obrigada a realizar ações de formação e, enquanto vinculados, **muitos colegas não procuram efetivamente uma formação que os possa ajudar na sua prática, mas sim aquela que seja mais rápida a fazer e a ter os créditos necessários.**

3.2-Que características considera dever existir numa avaliação com teor formativo e construtivo?

Uma avaliação deve levar-nos à reflexão e à procura de novas práticas, por vezes, novas metodologias.

3.3- De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?

Não acredito que a ADD possa contribuir para o melhoramento da minha prática. Mas o facto de questionar-me permanentemente sobre a minha prática e **partilhar isso com os meus colegas é um fator primordial para esse melhoramento** e para uma nova construção do saber.

4-Sobre a Avaliação do Desempenho Docente

4.1-Quais são os pontos que considera positivos?

Não vejo grande utilidade neste modelo de avaliação.

4.2- Quais são os pontos que considera negativos?

No meu caso, **a avaliação resume-se a um relatório escrito entregue no fim do ano letivo.**

4.3-Como gostaria que fosse?

A avaliação seria tanto mais útil **se tivesse um carácter mais reflexivo e não tanto burocrático.**

Quadro 10- Análise (avaliado) - **Discurso III**

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?	“não colabora”
1.2-Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma Avaliação do Desempenho significativa?	“considero que não”
2.1-Como as práticas de supervisão interferem nas ações pedagógicas dos docentes?	“Não interferem, visto que mal conheço quem me avaliou, este ano”
2.2-Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?	“Não é por ser avaliada que me sinto mais motivada, para melhorar o meu desempenho. Como profissional devo estar sempre preocupada em dar o meu melhor”
2.3-Acredita que as práticas de supervisão estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?	“realizou-se muito esporadicamente.”
2.4-Exemplifique ações que considera positivas nas práticas de supervisão.	“fui avaliada por um colega que trabalhava diretamente comigo e que, depois de ler o meu relatório, pediu uma entrevista para que lhe explicasse ponto por ponto o que tinha escrito (...)alguém que conhecia em pormenor o meu trabalho e segundo o facto de ter esclarecido alguma dúvida existente ao avaliador(...), refletir em conjunto e compreender melhor a utilidade da avaliação.”
3.1-Quais são os contributos da Avaliação do Desempenho para a transformação e melhoria da prática pedagógica?	“Em termos teóricos poderia contribuir no que diz respeito à frequência de ações de formação (...) Mas não considero que os moldes em temos a ADD contribuam para a melhoria da prática. (...) muitos colegas não procuram efetivamente uma formação que lhes possa ajudar na prática, mas sim aquela que seja mais rápida e fazer e a ter os créditos necessários”
3.2- Que características considera dever existir numa avaliação com teor formativo e construtivo?	“Uma avaliação deve levar-nos à reflexão e à procura de novas práticas (...) metodologias”
3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento de suas ações?	“Não acredito que a ADD possa contribuir para o melhoramento da minha prática. (...) partilhar (...) com os meus colegas é um fator primordial para esse melhoramento.”

4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“Não vejo grande utilidade neste modelo de avaliação.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativos na ADD?	“a avaliação resume-se a um relatório escrito entregue no fim do ano letivo.”
4.3-Como gostaria que fosse a ADD?	“se tivesse um carácter mais reflexivo e não tanto burocrático.”

Análise

O sujeito entrevistado, na sua situação de professor contratado, responde a diferentes requisitos de avaliação, nomeadamente sobre o relatório de autorreflexão profissional (avaliação interna). Diz mesmo que “[no seu caso], **a avaliação resume-se a um relatório escrito entregue no fim do ano letivo**”. Considera como uma ação positiva das práticas de supervisão ser avaliado por um colega com quem trabalhou, que leu o relatório e pediu uma entrevista para esclarecer os pontos sinalizados para esclarecer dúvidas existentes, uma vez que o diálogo com o avaliador favoreceu a sua reflexão e compreensão. A possibilidade de partilha “(...) é um fator primordial para esse melhoramento”, acrescenta.

Contudo, não pensa que a Supervisão contribua para a ADD, e considera que ao Supervisor /Relator não são facultadas as condições necessárias para uma prática supervisora em prol de uma avaliação significativa.

Afirma que não valoriza o modelo em vigor e que gostaria que a avaliação tivesse um carácter mais reflexivo e não tanto burocrático

AVALIADOR - DISCURSO IV

1-Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD.?

Não tenho conhecimento.

1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator, contribuindo para uma Avaliação do Desempenho Docente significativa?

Sim.

2-Sobre as práticas de supervisão

2.1-Como interferem no ambiente educativo?

Não existe uma prática supervisora por parte do avaliador interno relativamente ao avaliado.

*2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)?
Explique.*

Enquanto avaliador interno, as **minhas ações não são de inspeção nem de colaboração.**

2.3-De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?

Enquanto avaliador interno não existe, no atual quadro da ADD, uma colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica.

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Não se aplica.

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?

Apenas **na medida em que o avaliando reflete sobre o seu percurso e poderá alterar algo que tenha corrido menos bem. O avaliador não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia um relatório de autoavaliação.**

3.2-Considera quais características uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?

Devia ser interventiva.

3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?

Apenas **na medida em que o avaliando reflete sobre o seu percurso e poderá alterar algo que tenha corrido menos bem. O avaliador não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia um relatório de autoavaliação.**

4-Sobre a Avaliação do Desempenho Docente (perceções)

4.1-Quais são os pontos que considera positivos?

Reflexão que o avaliando faz sobre o seu percurso.

4.2-Quais são os pontos que considera negativos?

Não ser interventiva.

4.3-Como gostaria que fosse?

Uma avaliação **baseada também na observação e constatação do percurso pedagógico do docente avaliado.**

Quadro 11- Análise (avaliador) - Discurso IV

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?	“Não tenho conhecimento.”
1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator contribuindo para uma Avaliação do Desempenho significativa?	“Sim.”
2.1-Como as práticas de supervisão interferem no ambiente educativo?	“Não existe uma prática supervisora por parte do avaliador interno”
2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)?	“as minhas ações não são de inspeção nem de colaboração”
2.3- De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?	“Enquanto avaliador interno não existe, no atual quadro da ADD”
2.4- Exemplifique ações que considera positivas.	“Não se aplica.”
3.1- Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?	“na medida em que o avaliando reflete sobre o seu percurso e poderá alterar algo que tenha corrido menos bem. O avaliador não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia um relatório de autoavaliação.”
3.2- Considera quais características uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?	“Devia ser interventiva.”
3.3- De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?	“na medida em que o avaliando reflete sobre o seu percurso e poderá alterar algo que tenha corrido menos bem. O avaliador não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia um relatório de autoavaliação.”

4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“Reflexão que o avaliando faz sobre o seu percurso.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativo na ADD?	“Não ser interventiva. “
4.3-Como gostaria que a ADD fosse?	“baseada também na observação e constatação do percurso pedagógico do docente avaliado.”

Análise

O sujeito, avaliador interno, debruça-se apenas sobre o relatório do colega a avaliar, não se entendendo como supervisor, inspetor ou colaborador, não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia um relatório.

A reflexão que o avaliado faz sobre o seu próprio trabalho é o ponto positivo deste modelo de avaliação. Menos fecundo, em sua opinião, é o facto de o avaliador não ter um papel interventivo, baseado também na observação e constatação do percurso pedagógico do docente avaliado.

Contudo, ele considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para contribuir para uma Avaliação do Desempenho significativa.

Considera que, para existir uma avaliação com teor formativo e construtivo, ela deveria ser interventiva.

AVALIADOR – DISCURSO V

1-Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão contribui para a ADD.

Tem um **papel de observador e classificador**.

1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator, contribuindo para uma Avaliação do Desempenho Docente significativa?

Não são facultadas nenhuma condições específicas que sirvam de orientação a uma Avaliação do Desempenho Docente.

2-Sobre as práticas de supervisão

2-1- Como interferem no ambiente educativo?

Não têm grande impacto, visto que não há praticamente troca de ideias e o avaliado não tem *feedback* das suas práticas.

*2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)?
Explique.*

São de inspeção porque o avaliador não é chamado a colaborar.

2.3-De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?

Pela minha experiência **não tem existido qualquer trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.**

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Com este modelo de avaliação não existem ações positivas.

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?

Pode **contribuir para uma maior reflexão sobre a sua prática letiva.**

3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?

Deveria haver **uma reflexão crítica conjunta entre o avaliador e o avaliado sobre os aspetos a melhorar após a observação das aulas.**

3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?

Este modelo não contribui em quase nada, dado que o avaliado não recebe informações sobre o trabalho desenvolvido.

4-Sobre a Avaliação do Desempenho Docente (perceções)

4.1-Quais são os pontos que considera positivos?

O conhecimento de outras realidades escolares.

4.2-Quais são os pontos que considera negativos?

Reitero a ideia da **falta de carácter formativo deste modelo de formação.**

4.3-Como gostaria que fosse?

Maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.

Quadro 12- Análise (avaliador) - Discurso V

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?	“papel de observador e classificador”
1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator contribuindo para uma Avaliação do Desempenho significativa?	“Não são facultadas nenhuma condições específicas que sirvam de orientação”
2.1-Como as práticas de supervisão interferem no ambiente educativo?	“Não têm grande impacto”, “não há praticamente troca de ideias e o avaliado não tem <i>feedback</i> das suas práticas”
2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)?	“são de inspeção”
2.3- De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?	“não tem existido qualquer trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.”
2.4- Exemplifique ações que considera positivas.	“Com este modelo de avaliação não existem ações positivas”
3.1- Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?	“contribuir para uma maior reflexão sobre a sua prática letiva.”
3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?	“uma reflexão crítica conjunta entre o avaliador e o avaliado sobre os aspetos a melhorar, após a observação das aulas.”
3.3- De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?	“Este modelo não contribui em quase nada”, “o avaliado não recebe informação sobre o trabalho desenvolvido”.
4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“O conhecimento de outras realidades escolares.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativos na ADD?	“falta do carácter formativo deste modelo de formação.”
4.3-Como gostaria que a ADD fosse?	“Maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.”

Análise

O sujeito, avaliador, avalia negativamente o modelo de ADD (“Com este modelo de avaliação não existem ações positivas”), existe nele falta de carácter formativo.

Considera que a Supervisão tem a função de observar e classificar, percebe as suas ações de supervisor como sendo de inspeção. Por outro lado, as ações de supervisão não têm grande impacto no avaliado, porque não há praticamente troca de ideias e o avaliado não tem *feedback* das suas práticas, nem existe trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.

O único contributo da ADD é a oportunidade de o docente refletir sobre a sua prática letiva.

Acrescenta que ao Supervisor/Relator não são facultadas condições específicas que sirvam de orientação a uma avaliação do desempenho docente.

Considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve favorecer uma reflexão crítica conjunta entre o avaliado e o avaliador sobre os aspetos a melhorar. O entrevistado gostaria que a ADD favorecesse um maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica.

AVALIADOR – DISCURSO VI

1-Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

1.1-Como a Supervisão contribui para a ADD?

Não colabora. Simplesmente envia a documentação com informações e grelhas a preencher.

1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator, contribuindo para uma Avaliação do Desempenho Docente significativa?

Não.

2-Sobre as práticas de supervisão

2.1-Como interferem no ambiente educativo?

Não há interação entre supervisão e avaliador.

2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)? Explique.

Nem uma nem outra uma vez que o trabalho é **unicamente de avaliação da prática pedagógica (duas aulas) e do relatório de autoavaliação.**

2.3-De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?

Não estimulam de forma alguma, uma vez que **não existe ligação entre a equipa.**

2.4-Exemplifique ações que considera positivas.

Não se aplica.

3-Sobre a formação da Identidade Profissional dos Professores

3.1-Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?

Da forma como a avaliação é efetuada **não vejo contributos para a melhoria.**

3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?

Considero que deveria haver **reuniões entre avaliador e avaliado.**

Troca de impressões entre eles e **perceber aquilo que poderá ser modificado** para um melhor desempenho da sua prática docente.

3.3-De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?

Esta avaliação só poderá fazer sentido se houver **troca de impressões entre os visados de forma a que se possa adaptar, adequar e melhorar a prática docente.**

4-Sobre a Avaliação do Desempenho Docente (perceções)

4.1-Quais são os pontos que considera positivos?

Não se aplica.

4.2-Quais são os pontos que considera negativos?

Não considero justo o professor ser avaliado por duas/ três aulas observadas (que não espelham o trabalho de um ano letivo)

4.3-Como gostaria que fosse?

Primeiro, **não haver cotas**; Segundo, **a avaliação do relatório deveria ser feita por elementos externos ao Agrupamento**; Terceiro: **as aulas observadas não deveriam ser marcadas.**

Quadro 13 - Análise (avaliador) - Discurso VI

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1.1-Como a Supervisão colabora para a ADD?	“Não colabora. Simplesmente envia a documentação”
1.2-Considera que são facultadas aos avaliadores as condições necessárias para exercer a função de Supervisor/Relator contribuindo para uma Avaliação do Desempenho significativa?	“Não.”

2.1-Como as práticas de supervisão interferem no ambiente educativo?	“Não há interação entre supervisão e avaliador.”
2.2-Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)?	“nem uma nem outra”, “é unicamente de avaliação da prática pedagógica (duas aulas) e do relatório de autoavaliação”
2.3- De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica?	“Não estimulam”, “não existe ligação entre a equipa.”
2.4- Exemplifique ações que considera positivas.	“Não se aplica”.
3.1- Aponte os contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?	“não vejo contributos para a melhoria.”
3.2- Que características considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve ter?	“Troca de impressões”, “perceber aquilo que pode ser modificado”.
3.3- De que maneira a Avaliação do Desempenho pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?	“troca de impressões entre os visados de forma a que se possa adaptar, adequar e melhorar a prática docente.”
4.1-Quais são os pontos que considera positivos na ADD?	“Não se aplica.”
4.2-Quais são os pontos que considera negativo na ADD?	“Não considero justo o professor ser avaliado por duas/ três aulas observadas” “e um relatório que não há como verificar a veracidade dos factos.”
4.3-Como gostaria que a ADD fosse?	“Não haver cotas”, “a avaliação do relatório deveria ser feita por elementos externos ao Agrupamento”, “as aulas observadas não deveriam der marcadas.”

Análise

O entrevistado não reconhece contributos da Avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas educativas. São os seguintes os aspetos negativos apontados pelo avaliador entrevistado:

- O papel da Supervisão limita-se envio de documentação;
- Ao Supervisor/Relator não são facultadas as condições para contribuir para uma avaliação do desempenho significativa;
- Não há interação entre a avaliado e avaliador;
- As ações do avaliador limitam-se mesmo à avaliação;

- A supervisão avaliativa não estimula a colaboração, reflexão e transformação;
- Não existe ligação entre a equipa pedagógica envolvida no processo.
- O professor ser avaliado por duas ou três aulas observadas e a entrega de um relatório;
- A marcação prévia das observações;
- A existência de cotas.

Considera que para haver uma avaliação com teor formativa e construtiva, que contribua para o aprimoramento da prática, deveria haver entre o avaliador e o avaliado troca de impressões para o desenvolvimento e melhoria da prática docente.

3.2. Visões (Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos)

Nessa etapa do estudo articulam-se as relações das estruturas entre si para a compreensão dos aspetos comuns nos discursos dos sujeitos entrevistados, avaliados e avaliadores.

Assim sendo, evidencio as percepções dos sujeitos acerca da Supervisão Pedagógica, das práticas de supervisão, da Identidade Profissional dos Professores e da Avaliação do Desempenho Docente.

Portanto, na primeira coluna do quadro as evidências dos discursos dos sujeitos foram organizadas em 24 linhas horizontais. Assim, codifico a unidade de registo para posteriormente evidenciar as confluências temáticas. Em colunas verticais, foram enumeradas as temáticas resultantes da confluência das evidências, compondo 4 temáticas, sendo elas:

1-Como os avaliados e avaliadores da Escola do Ensino Básico, localizada em Lisboa, visualizam as práticas de supervisão;

2- De que maneira a Avaliação do Desempenho Docente contribui para a formação da Identidade Profissional dos Professores;

3-Quais são as características da ADD segundo os avaliados e avaliadores da Escola Básica localizada em Lisboa;

4- Como os avaliados e avaliadores da Escola Básica localizada em Lisboa gostariam que a ADD fosse.

A interseção das linhas horizontais com as colunas verticais permite observar as asserções nas temáticas.

Quadro 14- Convergências

Evidências dos Avaliados e Avaliadores	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
1-Percebe que a Supervisão favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Contudo, considera que ao Supervisor/relator não são facultadas as condições necessárias para a prática de supervisão. Revela que sobre as práticas de supervisão se sente vigiado e apoiado e que elas devem incentivar o docente a refletir, porém, não observa que estimulem a colaboração, reflexão e transformação no ambiente educativo. (DI – 1)	X			
2-Considera os momentos de reunião entre o avaliado e o avaliador como uma ação positiva. Salienta, como pontos positivos na ADD, os instrumentos que favoreçam a reflexão sobre a prática docente, que aquela funcione como orientadora da prática e não como forma de qualificação da mesma. Revela que a avaliação do desempenho contribui para o aprimoramento das ações quando favorece momentos de reflexão e partilha de experiência. (DI -2)		X	X	
3-Como pontos positivos na ADD, destaca a reflexão sobre o trabalho desenvolvido; e pontos negativos os momentos de partilha entre avaliado e avaliador ocorrerem ocasionalmente e o avaliador não ser integrante da comunidade educativa. (DI – 3)		X	X	
4-Realça que gostaria que a ADD tivesse um caráter formativo e construtivo, e não ser entendida como um instrumento de acesso a progressões na carreira docente. (DI – 4)			X	X
5-Destaca que a Supervisão contribui para a ADD na medida em que permite que o docente possa avaliar a sua prática letiva e evoluir, assim como corrigir determinados aspetos funcionais menos eficazes. Não considera que ao Supervisor/relator sejam facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma avaliação do desempenho significativa. Sobre as práticas de supervisão, possíveis ações, cenários e características, o sujeito ressalta que não se aplicam ao seu contexto educativo. (DII -1)	X	X	X	
6-Revela como contributo da ADD a partilha de experiência profissionais, melhoramento das práticas educativas, uma maior motivação para evoluir em termos pedagógicos. Considera que uma avaliação com teor formativo deve ter características práticas, voltadas para a realidade do docente, a contribuir para o aprimoramento das ações educativas. O avaliador deve dar <i>feedbacks</i> ao avaliado. (DII -2)		X	X	
7-Como pontos positivos da ADD, aponta ser um instrumento de autorregulação e reflexão do trabalho desenvolvido; e pontos negativos, acontecer apenas uma vez por ano aquando da entrega do relatório. (DII – 3)		X	X	

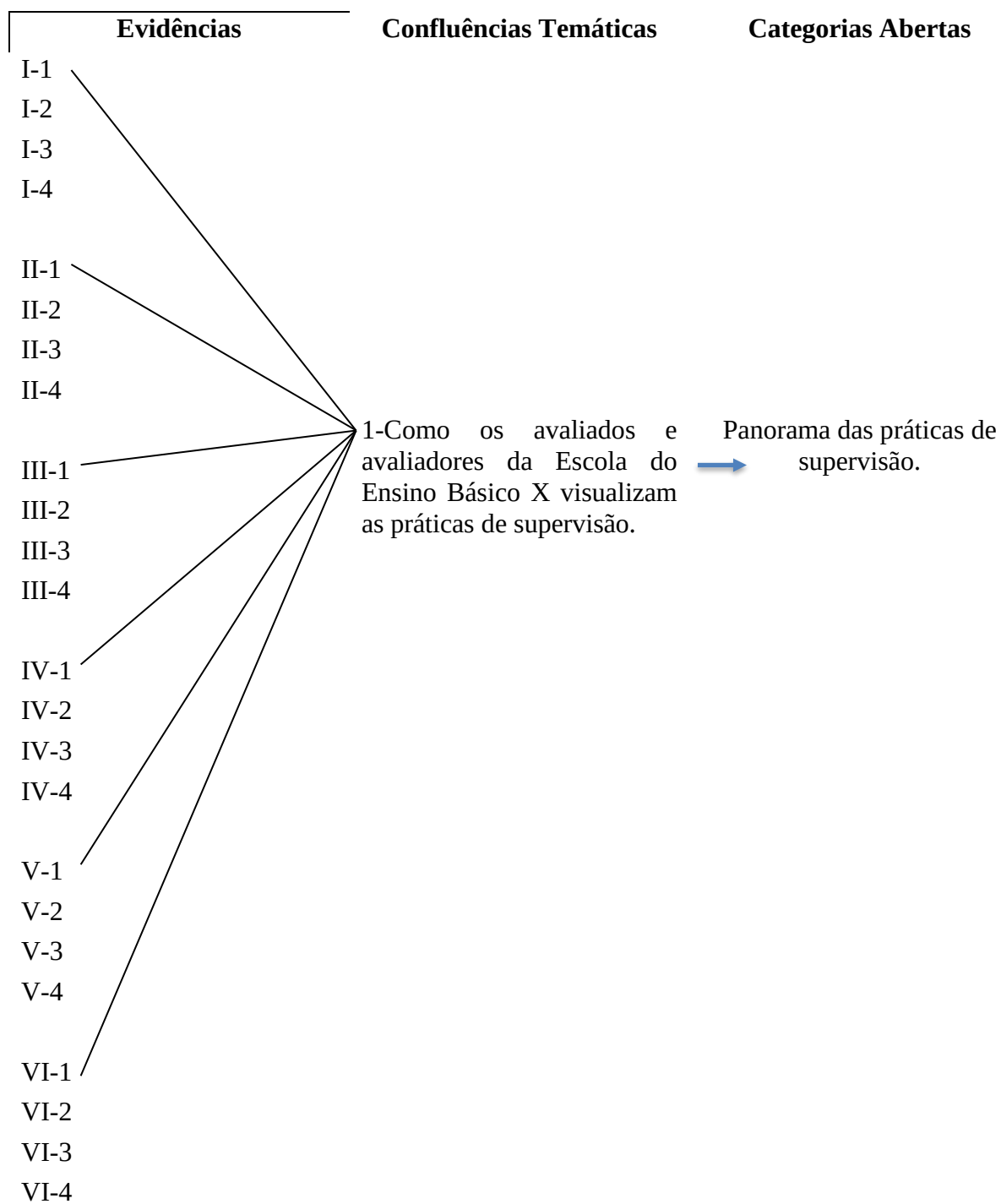
Evidências dos Avaliados e Avaliadores	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
8-Gostaria que existisse uma maior proximidade e tempo para partilhar experiências. (DII – 4)				X
9-Considera que a Supervisão contribui para a ADD, e ainda que ao Supervisor/relator são facultadas as condições necessárias para uma prática de supervisão em prol de uma avaliação significativa. Observa que as práticas de supervisão não interferem nas ações docentes, pois afirma que mal conhece o avaliador. (DIII – 1)	X			
10-Destaca a preocupação em realizar um bom trabalho independente de estar sendo avaliado ou não. Realça que a ADD estimulou esporadicamente a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo. (D III – 2)		X	X	
11-Considera como uma ação positiva das práticas de supervisão ser avaliado por um colega com quem trabalhou diretamente; o avaliador leu o relatório e pediu uma entrevista para esclarecer os pontos sinalizados. Achou interessante ser avaliado por alguém que conhecia o seu trabalho e poder esclarecer dúvidas existentes, percebeu que o diálogo com o avaliador favoreceu a sua reflexão e compreensão sobre a avaliação. Como ponto negativo destaca o facto da avaliação se resumir a um relatório escrito entregue no fim do ano letivo. (DIII – 3)	X	X	X	
12-Gostaria que a avaliação tivesse um carácter mais reflexivo e não tão burocrático. (DIII - 4)				X
13-Diz que não tem conhecimento da contribuição da Supervisão para a ADD. Contudo, considera que ao supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para contribuir para uma avaliação do desempenho significativa. Sendo assim, não percebe as ações, enquanto avaliador, sendo de inspeção ou colaboração. Dessa forma, salienta que enquanto avaliador interno, no atual quadro da ADD, esse papel não estimula a colaboração, reflexão e transformação entre a equipa pedagógica. (D IV – 1)	X		X	
14-Refere a reflexão que o avaliado faz sobre o seu percurso, como contributo da ADD para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo, possibilitando alterar algo que não tenha corrido bem. Todavia, sinaliza que o avaliador não exerce qualquer influência no processo, uma vez que nada sugere, apenas avalia. Considera que, para existir uma avaliação com teor formativo e construtivo, ela deveria ser interventiva. Revela que, para a ADD contribuir para o aprimoramento da prática docente, deve proporcionar ao avaliado uma reflexão sobre o percurso, em que ele possa alterar o que não correu bem. Porém, enfatiza que isso não ocorre, porque o avaliador não influencia no processo, apenas avalia um relatório de autoavaliação. (DIV – 2)		X	X	
15-Como ponto positivo na Avaliação do Desempenho Docente destaca a reflexão que o avaliado faz sobre o seu percurso e, o ponto negativo, o facto de ela não ser interventiva. (DIV – 3)		X	X	

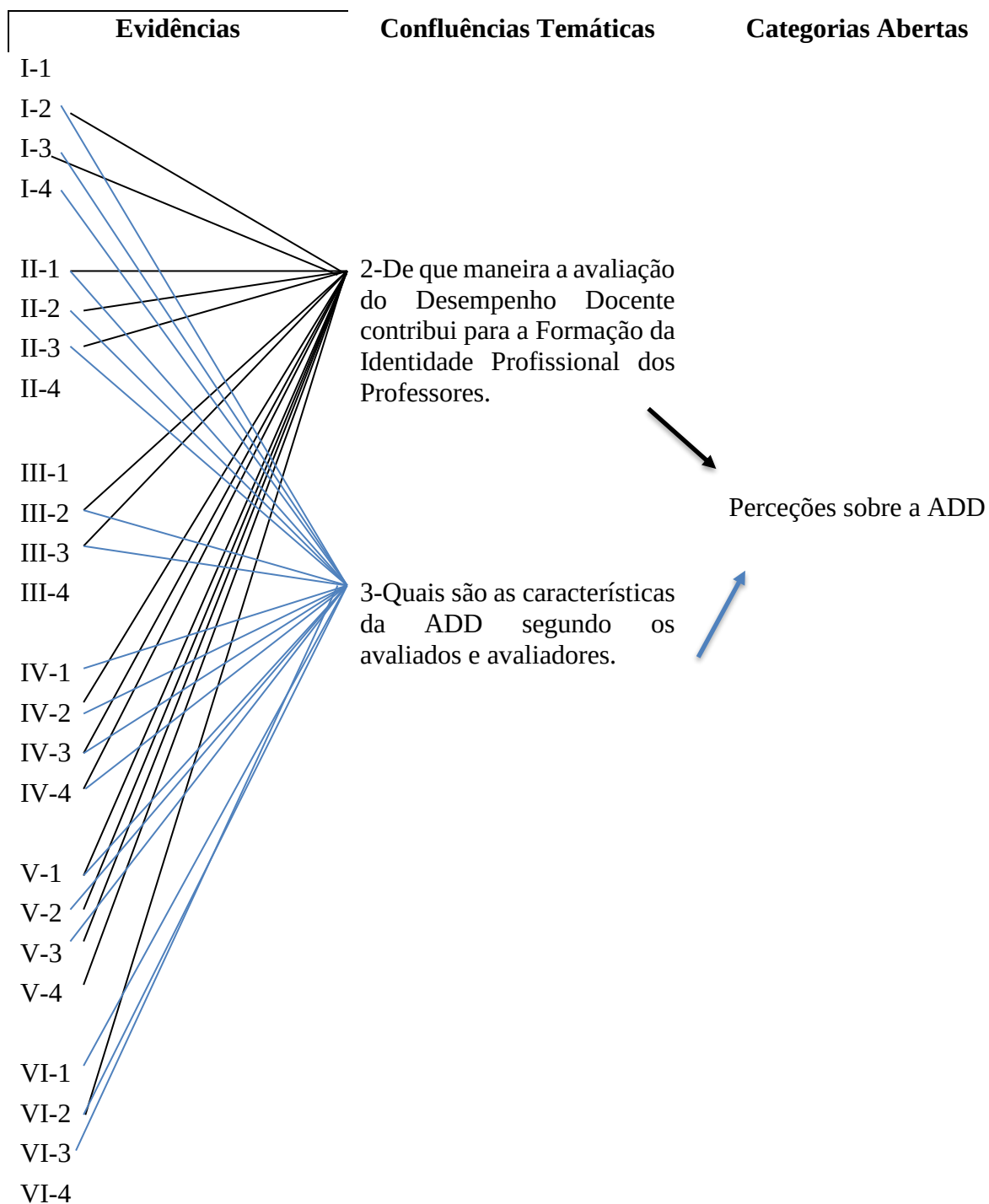
Evidências dos Avaliados e Avaliadores	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
16-Gostaria que a avaliação fosse também baseada na observação do percurso pedagógico do docente avaliado. (DIV- 4)		X	X	X
17- Considera que a Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente tem um papel observador e classificador. Sinaliza que ao Supervisor/Relator não são facultadas condições específicas que sirvam de orientação a uma avaliação do desempenho docente. Observa que as ações de supervisão não têm grande impacto, porque não há praticamente troca de ideias e o avaliado não tem <i>feedback</i> das suas práticas. Assim sendo, percebe as suas ações sendo de inspeção, porque o avaliado não é chamado a colaborar. Salienta que não tem existido qualquer trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica, portanto, destaca que com o atual modelo de avaliação não percebe ações positivas nas práticas de supervisão. (DV- 1)	X	X	X	
18- Revela como contributo da ADD a possibilidade de o docente refletir sobre a sua prática letiva. Considera que uma avaliação com teor formativo e construtivo deve favorecer uma reflexão crítica conjunta entre o avaliado e o avaliador sobre os aspetos a melhorar. Entretanto, afirma que o atual modelo não contribui em quase nada, dado que o avaliado não recebe informações sobre o seu desenvolvimento. (DV – 2)		X	X	
19- Como ponto positivo da ADD realça a oportunidade de conhecer outras realidades, e negativo a falta de carácter formativo do atual modelo. (DV -3)		X	X	
20- Gostaria que a ADD favorecesse um maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica. (DV-4)		X		X
21- Considera que a Supervisão não contribui para a ADD porque se restringe ao envio de documentação. Considera que ao Supervisor/Relator não são facultadas as condições necessárias para contribuir para uma avaliação do desempenho significativa. Sobre as práticas de supervisão, diz que não há interação entre a Supervisão e o avaliado. Logo, não percebe as suas ações como de inspeção e/ou colaboração, salienta que se trata unicamente de uma avaliação da prática pedagógica (duas aulas) e do relatório de autoavaliação. Portanto, não observa que estimule a colaboração, reflexão e transformação, porque não existe ligação entre a equipa. (DVI- 1)	X		X	
22-Realça que não observa contributos da avaliação do Desempenho Docente para a transformação e melhoria das práticas educativas. Considera que para haver uma avaliação com teor formativa e construtiva, que contribua para o aprimoramento da prática, deveria haver entre o avaliador e o avaliado troca de impressões para o desenvolvimento e melhoria da prática docente. (DVI -2)		X	X	

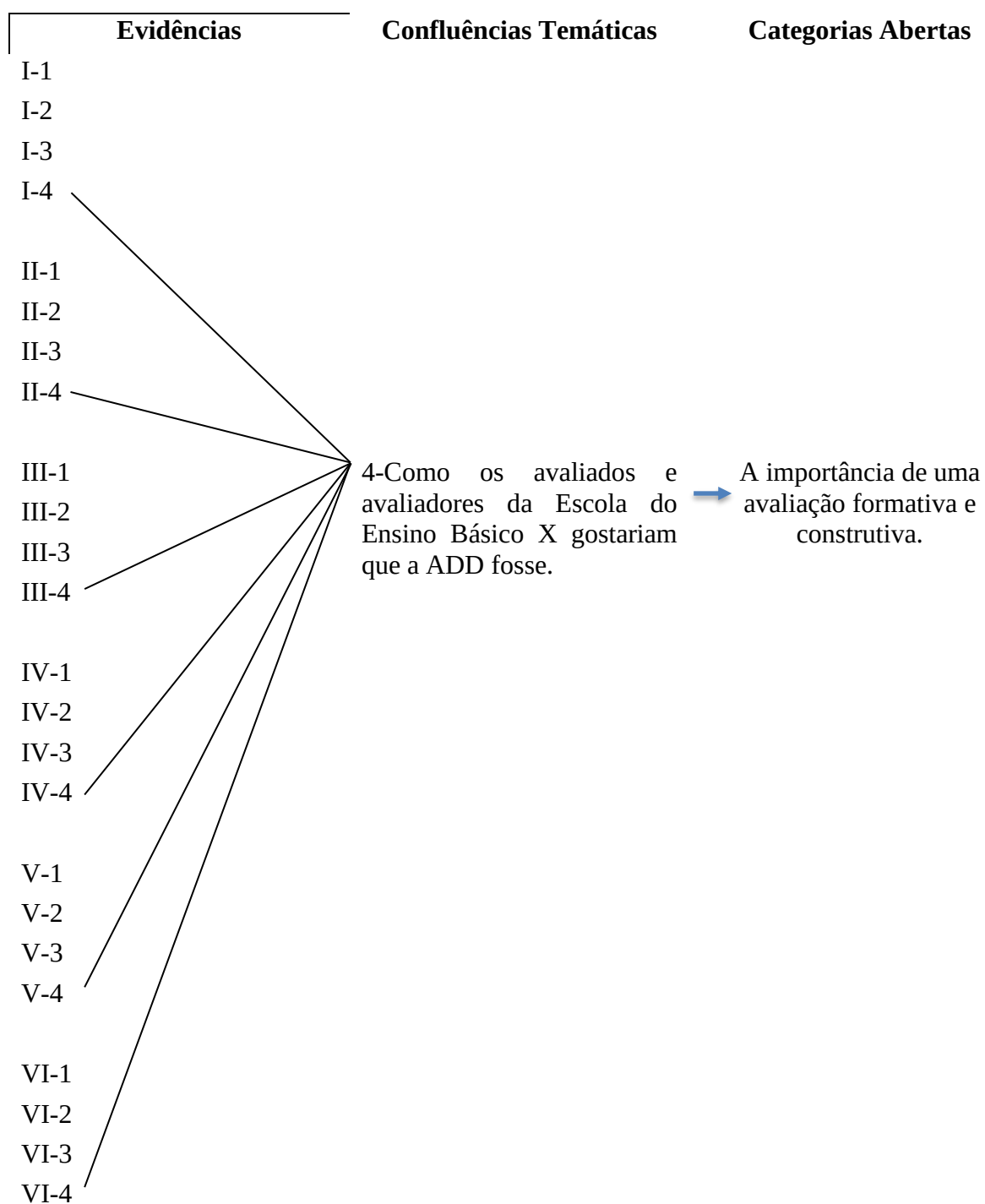
Evidências dos Avaliados e Avaliadores	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
23-Percebe, como ponto negativo da ADD, o professor ser avaliado por duas ou três aulas observadas e a entrega de um relatório, que não há como verificar a veracidade dos factos, e não observa pontos positivos na mesma. (DVI – 3)			X	
24-Gostaria que a avaliação do relatório fosse feita por elementos externos ao Agrupamento, que as aulas observadas não fossem previamente marcadas e que não existissem cotas no processo atual da Avaliação do Desempenho Docente. (DVI – 4)				X
1-Como os avaliados e avaliadores da Escola Básica X visualizam as práticas de supervisão. 2- De que maneira a Avaliação do Desempenho Docente contribui para a formação da Identidade Profissional dos Professores.3-Quais são as características da ADD segundo os avaliados e avaliadores da Escola Básica X.4- Como os avaliados e avaliadores da Escola Básica X gostariam que a ADD fosse.				

Após a visualização do Quadro de Convergências, observa-se o Quadro de Confluências Temáticas e Categorias Abertas, em que é possível observar o movimento em níveis de convergência, partindo dos discursos para as temáticas e das temáticas para as Categorias Abertas.

Quadro - Confluências Temáticas e Categorias Abertas







3.3. Interpretando as Categorias Abertas.

Após observação dos discursos dos avaliados e avaliadores pertencentes a uma Escola do Ensino Básico, que integra um Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, realizei a interpretação do resultado.

Tal interpretação urge como resultado clarificado das ideias e percepções dos sujeitos, em relação ao meu objetivo de estudo.

Contudo, saliento que os dados alcançados representam um conjunto específico de generalidades, não revelam a universalidade de percepções possíveis sobre a ADD.

Sabendo que “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119), tentei ficar próxima do discurso dos personagens para evidenciar o fenómeno, até a análise ideográfica.

Sendo assim, cheguei a três Categorias Abertas:

- I- Panorama das práticas de supervisão.
- II- Percepções sobre a ADD.
- III- Importância de uma avaliação formativa e construtiva.

As Categorias Abertas surgem a partir dos significantes e significados presentes nos discursos e nas confluências temáticas.

Quadro 15- Categorias Abertas e Confluências Temáticas

I-Panorama das práticas de supervisão. 1- Como os avaliados e avaliadores da Escola do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas, localizado em Lisboa, visualizam as práticas de supervisão.
II- Percepções sobre a ADD. 2 - De que maneira a Avaliação do Desempenho Docente contribui para a Formação da Identidade Profissional dos Professores. 3 - Quais são as características da ADD segundo os avaliados e avaliadores.
III- Importância de uma avaliação formativa e construtiva. 4 - Como o sistema de avaliação favorece a formação da Identidade Profissional dos Professores.

Em seguida, realizei a interpretação dos discursos dos avaliados e avaliadores, recorrendo a autores que fundamentam o estudo e que refletiram sobre a temática, aos decretos e leis que o regulam, explicitando e formando o meu discurso.

I. Panorama das práticas de supervisão

O panorama das práticas de supervisão reflete uma paisagem de processos educativos e de relações entre a equipa pedagógica da Escola do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa.

Como Alarcão e Canha (2013) destacaram,

O próprio elemento “visão”, tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente. À acuidade do olhar, presente na caracterização de Stones (1984), vem juntar-se a dimensão ética baseada no questionamento sobre a razão de ser da educação e a sua relação com a sociedade. (p.33)

Sendo assim, recorrendo a algumas características que abarcam a Supervisão, segundo Oliveira-Formosinho (2002), citado por Dias e Ribeiro (2015, p.130), observa-se que este é:

- Um **processo** de formação;
- Uma **aprendizagem profissional contínua** que envolve pessoas, saberes, funções e realizações;
- Um processo que deve **contemplar planificação, observação, reflexão, diálogo, observação, comunicação e avaliação**.

Portanto, a Supervisão é um processo de aprendizagem profissional contínuo que deve contemplar planificação, observação, reflexão, diálogo, observação, comunicação e avaliação.

Alarcão e Canha (2013) salientam que a supervisão pode concretizar-se

(...) segundo duas modalidades: uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e a outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva. Note-se que esta diferenciação não significa uma dicotomia entre o que é bom ou mau, mas pretende apenas sinalizar realidades, contextos e objetivos. (p.12)

Diante do exposto, observa-se que o conceito de supervisão está ligado à capacidade de analisar algo para alcançar um objetivo ou melhoria. Esse objetivo pode ter uma perspetiva formativa, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, ou de controle para inspeção, verificação e quantificação.

Ao visualizar alguns dos discursos dos avaliados e avaliadores, percebe-se uma perspectiva de verificação e quantificação, pois quando os sujeitos que participaram deste estudo foram indagados sobre como as práticas de supervisão interferem nas ações pedagógicas dos docentes, reponderam que:

... “Não interferem, visto que mal conheço quem me avaliou.” (D III - 3);

... “Não se aplica no meu caso. (D II - 3);

... E, na perspectiva de um avaliador, “Não há interação entre a supervisão e o avaliador”. (D VI – 3).

A partir das afirmações evidenciadas por estes sujeitos, remeto-me à metáfora das janelas e muros (Sergivanni & Starralt in Teixeira & Ludovico, 2007, p.99). Na metáfora, os autores referem as janelas como uma oportunidade de melhorar a visão, como um instrumento que possibilita o vislumbre de novas ações educativas, e os muros como um delimitador dessas ações. Também em alguns discursos dos entrevistados se observa a presença de ‘janelas’ no processo de supervisão, na medida em que mostram consciência sobre as características ideais das práticas de supervisão, tal como um dos sujeitos afirmou:

... “Estas práticas devem incentivar o docente a refletir sobre os aspectos positivos e menos positivos da sua ação pedagógica permitindo-lhe corrigir, adaptar e melhorar as suas funções enquanto docente”. (D I- 2)

Na senda desta visão, nota-se que o sujeito visualiza que as práticas de supervisão devem fomentar a reflexão dos docentes para a melhoria das práticas pedagógicas. Todavia, no contexto educativo de alguns personagens deste estudo, observa-se a existência de mais muros do que janelas, quando dizem:

... “Não tem grande impacto, visto que não há praticamente troca de ideias e o avaliado não tem *feedback* das suas práticas”. (D V- 3)

... “Não interferem, visto que mal conheço quem me avaliou.” (D III – 2)

Logo, esses muros funcionam como limitações e não possibilitam a reflexão sobre as práticas educativas pois, com distanciamento, com barreiras, não há diálogo, *feedback* e partilha. Como explicita Bou Pérez (2009) in Vaz (2019), “o *feedback* é uma informação que se dá a outra pessoa relativamente à sua forma de fazer as coisas ou ao seu comportamento e que tem por finalidade melhorar ou corrigir atitudes, capacidades, competências ou comportamentos” (p. 97). Portanto, é uma maneira de estabelecer o diálogo e a reflexão sobre e para as ações educativas.

Em um contexto no qual não se observam práticas de supervisão positivas, o papel do supervisor não é evidenciado. Cinco entre os seis sujeitos deste estudo explicitaram que não

percebem que ao Supervisor/Relator sejam facultadas as condições necessárias para exercerem a função.

Mesquita e Roldão (2017) destacam que:

O supervisor dever ter uma consciência ética sobre a função que desempenha, agir atendendo a esses princípios e ajudar a promover uma atitude responsável aos formandos (supervisionados), conhecendo-os na sua individualidade e sem generalizar, pois cada um rege-se por um conjunto de valores culturais e sociais que possibilitam a tomada de decisões mais assertivas e consistentes sobre uma determinada situação que pode ser (ou não) análoga. (p.75)

Entretanto, os discursos dos sujeitos não evidenciaram que o supervisor, no contexto educativo da sua ação, esteja “promovendo e estimulando a colaboração, cooperação e partilha” (Dias, 2018, pp.53-54). Alguns entrevistados avaliadores salientaram:

... “As minhas ações não são de inspeção nem de colaboração”. (D IV- 3)

... “São de inspeção porque o avaliado não é chamado a colaborar”. (D V -3)

Contudo, alguns dos sujeitos (avaliados) percebem como contributo positivo das ações de supervisão a troca de experiência, quando há uma aproximação entre o supervisor e o docente, como mencionou o sujeito do [discurso III](#):

... “Achei interessante este procedimento por dois motivos: primeiro era alguém que conhecia em pormenor o meu trabalho e, segundo, o facto de ter esclarecido alguma dúvida”. ([D III – 4](#))

Dessa maneira, a ADD contribui para o desenvolvimento profissional, à medida que os avaliados a sentem como instrumento utilizado para a melhoria e aperfeiçoamento, parecendo, dada a experiência do sujeito [DIII](#), depender em parte do entendimento que o próprio avaliador faz do seu papel neste processo.

Em suma, a maioria (5/6) dos discursos dos avaliados e avaliadores da Escola do E. Básico, dum Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa, explicitaram que não existe, no contexto em questão, uma aproximação entre o supervisor e os docentes a serem avaliados. Mas os sujeitos percebem que as ações de supervisão podem contribuir positivamente para a reflexão e melhoria das práticas educativas, desde que favoreça a reflexão e adequações necessárias.

A nota informativa da DGAE (Direção Geral da Administração Escolar), de 15 de junho de 2020, salienta que “avaliação do desempenho e a formação contínua constituem dois dos requisitos obrigatórios para a progressão na carreira docente” (p.1). Logo, a ADD e a

formação contínua são condições necessárias para que o professor obtenha a progressão na carreira docente. Sendo assim, “diacronicamente a noção de supervisão tem vindo a remeter-nos para a criação, ampliação e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento profissional”. (Mesquita & Roldão, 2017, p. 53)

O estudo sistemático e a recolha de dados do presente estudo ocorrem no ano de 2020, um ano em que a sociedade mundial foi surpreendida pela presença da COVID-19, que deu origem a uma pandemia; Com isso, as autoridades governamentais orientaram o afastamento social e, como consequência, a interrupção das aulas presenciais.

Com tal situação, foram necessárias adaptações e novos procedimentos no processo de ensino e aprendizagem, com recurso a canais televisivos, aulas *online* e suporte digital. Com isso, os docentes precisaram refletir e alterar as suas práticas, por conta do acontecimento excecional que acometeu o país e o mundo.

Em uma entrevista, o Professor António Nóvoa falou sobre a educação em tempos de pandemia, dizendo: “Essa crise vai-nos permitir repensar os modelos educativos, os pensamentos sobre o currículo, repensar a escola e como reconstruir a escola como um bem comum e para todos.” (Nóvoa, 2020, abril 6).

II- Perceções sobre a ADD.

Os pensamentos e perceções são pessoais, têm origem nas vivências individuais, percursos e desejos. Contudo, quando se referem a um substantivo – escola – que comporta significado (conceito) para os envolvidos (professores), passam a simbolizar um ou mais significantes (imagens ocultas).

Sabemos que, segundo Graça et al. (2011),

[a] avaliação do desempenho pode ser encarada como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançar, de forma mais efetiva, os seus objetivos, de acordo com as suas características e com as necessidades de seus alunos (p.21).

É, pois, importante observarmos as perceções dos intervenientes no processo avaliativo em uma Escola Básica dum Agrupamento de Escolas, localizado em Lisboa, para ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre o procedimento.

Viseu e Barroso (2020) salientaram que o processo avaliativo integra um “(...) vasto conjunto de instrumentos (...)” (p.122), e a avaliação do professor e da escola estão associadas (Formosinho, 2009).

Dessa forma, quando entramos em dialética com Figari (1996) o ‘Referido’ (o que existe) segundo alguns sujeitos desta pesquisa, é uma avaliação:

- ✓ “Com papel observador e classificador” (DV-1);
- ✓ Que “acontece uma vez por ano” (DII – 3);
- ✓ Que “estimulou esporadicamente a colaboração, reflexão e transformação” (DIII-2);
- ✓ Que “contribui para o aprimoramento das ações quando favorece momentos de reflexão e partilha entre avaliado e avaliador” (DI-2);
- ✓ Que funciona como ... “instrumento de autorregulação e reflexão do trabalho desenvolvido” (DII – 3);
- ✓ Que “trata unicamente de uma avaliação da prática pedagógica (duas aulas) e do relatório de autoavaliação” (DVI-1).

E o ‘Referente’ (o que eles desejam) é uma avaliação:

- ✓ “(...) Formativa e construtiva” (DI -4);
- ✓ “(...) [com] uma maior proximidade e tempo de partilhar experiências.” (DII -4);
- ✓ “(...) Também baseada na observação e constatação do percurso pedagógico do docente avaliado” (DIV -3);
- ✓ Que favoreça “um maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica” (DV-4).

Diante disso, os sujeitos deste estudo evidenciam um modelo de avaliação que, segundo Graça *et al.* (2011), pode ser entendido como uma avaliação com um processo de descrição e produção de um juízo de valor, porque após a análise do relatório de autoavaliação e da observação das duas aulas (180 minutos) reconhece-se um valor, um mérito ou demérito, ou o juízo sobre ele. Entretanto, os avaliados e avaliadores desejam uma avaliação que promova a reflexão, colaboração e a transformação no ambiente educativo.

Como pontos negativos da ADD os sujeitos destacam:

- ✓ “(...) Os momentos de partilha entre o avaliado e o avaliador ocorrerem ocasionalmente e o avaliador não ser integrante da comunidade educativa” (DI-3);
- ✓ “(...) Acontecer apenas uma vez por ano aquando a entrega do relatório” (DII-3);
- ✓ “(...) O facto de se resumir a um relatório escrito entregue no fim do ano letivo” (DIII-3);

- ✓ “(...) O facto de ela não ser interventiva” (DIV-3);
- ✓ “(...) A falta de carácter formativo no atual modelo.” (DV- 3);
- ✓ “(...) O professor ser avaliado por duas ou três aulas observadas e a entrega de um relatório que não há como verificar a veracidade dos factos “(DVI-3).

Portanto, os sujeitos salientam como ponto negativo da ADD o facto de ela prever a entrega de um relatório do avaliado, sem retorno por parte do avaliador, e não apresentar um carácter formativo e interventivo.

Como pontos positivos da ADD os sujeitos referem:

- ✓ “(...) a reflexão sobre o trabalho desenvolvido” (DI-3);
- ✓ “(...) ser um instrumento de autorregulação e reflexão do trabalho desenvolvido” (DII-3);
- ✓ “(...) ser avaliado por um colega que trabalhou diretamente com ele, em que o avaliador leu o relatório e pediu uma entrevista para esclarecer os pontos sinalizados” (DIII-3);
- ✓ “(...) a reflexão que o avaliado faz sobre o percurso” (DIV-3);
- ✓ “(...) a oportunidade de conhecer outras realidades escolares” (DV-3);
- ✓ “(...) não observa pontos positivos na mesma” (DVI-3).

Em suma, os avaliados e avaliadores percebem que, quando a ADD possibilita pensar sobre as ações educativas, o percurso profissional e a realidade escolar ganham contributos positivos, como salientou Alarcão (2001, p.13), 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 atividade num contexto heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Na senda desta visão, é importante ‘ouvir as vozes’ dos professores avaliados e avaliadores como contributo para que haja o aprimoramento e melhoria do sistema de ADD.

III- A importância de uma avaliação formativa e construtiva.

Quando Nóvoa (2020) salienta que precisamos repensar a escola, evidencia que devemos pensar com insistência sobre e para a ela, não como ‘paredes, muro, estrutura física’ de uma instituição de ensino e sim como o lugar aonde ‘o conhecimento transita’.

No período em que os alunos não puderam frequentar o espaço físico escolar, a escola passou a representar ‘a comunicação’ entre os alunos, professores, instituição, governo e famílias. Essa comunicação ocorreu fazendo uso de diferentes recursos tecnológicos, em que o processo ensino e aprendizagem foi adequado às circunstâncias, assim como as práticas

educativas. Diante disso, percebe-se a importância do diálogo para a adequação de futuras ações que corroborem uma aprendizagem significativa.

Segundo o Decreto Regulamentar nº26/2012, que respalda a ADD até ao presente momento, são objetivos da Avaliação do Desempenho Docente:

- **Melhorar** as aprendizagens e o sistema educativo.
- **Valorizar** o desenvolvimento profissional e pessoal docente.
- **Favorecer** o diagnóstico das necessidades escolares e profissionais. (CALP, 2012)

Os discursos dos sujeitos do estudo, nas suas percepções e desejos sobre a ADD, vão ao encontro destes objetivos, salientando em que medida sentem que a ADD ‘favorece (ou não) a melhoria e valorização’ da profissão docente e das práticas educativas.

Segundo Vaz (2019),

O desenvolvimento profissional encontra-se fortemente ligado ao desenvolvimento organizacional, concretizando-se através de experiências de natureza formal e informal, contribuindo quer para o desenvolvimento da escola, entendida como a organização onde o professor desenvolve as funções inerentes à sua profissão. (p.39)

Neste sentido, percebemos que alguns discursos enfatizam a necessidade de haver uma ADD com caráter formativo e construtivo, contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional e da escola.

Tal como refere o sujeito no seu discurso, desejaria que

... “Tivesse um caráter formativo e construtivo e não ser entendido, como [mero] instrumento de acesso a progressão na carreira docente”. (D I)

Levando em consideração que “o homem constrói o seu conhecimento não pelo inatismo, mas sim pela sua ação sobre o meio” (Mesquita & Roldão, 2017, p.24), percebemos que os sujeitos gostariam que houvesse uma maior partilha e proximidade entre o supervisor e o docente avaliado. Tal se expressa no discurso II, em que o sujeito desejaria que:

“(...) Existisse uma maior proximidade e tempo para partilhar experiência” (D II)

Sabendo disso, “nada é simplesmente interiorizado e sim construído, memorizado, assimilado e incorporado nas representações de cada pessoa.” (Mesquita & Roldão, 2017, p.24) Portanto, quando partilhamos ideias e experiências pensamos nas e sobre as ações e desenvolvemos um processo de assimilação e acomodação de conhecimentos.

Sendo assim:

Quando falamos em desenvolvimento temos a tendência para utilizar o conceito de um modo muito abrangente ou, pelo contrário, para restringir a sua amplitude ao desenvolvimento do ser humano considerado na sua individualidade. Para além destas

dimensões, podemos considerar o desenvolvimento de grupos de colaboração, o desenvolvimento de instituições, o desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e o desenvolvimento da sociedade, e tudo isto no sentido do desenvolvimento da humanidade. (Alarcão & Canha, 2013, p.67)

Também, alguns sujeitos destacam que gostariam que a ADD tivesse:

- ✓ “(...) Um carácter mais reflexivo e não tanto burocrático” (D III);
- ✓ “(...) Uma avaliação baseada também na observação e constatação do percurso pedagógico do docente avaliado” (D IV);
- ✓ “(...) Maior trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica” (D V).

Em suma, alguns discursos deixam claro que gostariam de participar de um sistema de avaliação docente que favorecesse a reflexão e a colaboração entre a equipa pedagógica. Como referiu Alarcão (2002), uma escola reflexiva, com professores que pensam nas e sobre as suas ações é “um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (p. 218).

Diante do exposto pelos professores, constato que eles apreciam a realização de trabalhos colaborativos, a interação entre a equipa pedagógica, a observação do caminho educacional e um cenário construtivo e formativo para a avaliação. Assim, como mencionou Dewey in Mesquita e Roldão (2017), “a forma de aprender não pode ser um percurso solitário, porque ninguém aprende sozinho, mas em interação. Esta interação tem de ser coadjuvada pela verbalização, confrontação e análise partilhada”. (p.25)

De acordo com Fernandes (2008), in Rosário, Araújo e Fialho (2012),

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. (pp.2-3)

Portanto, em um cenário construtivo e formativo, a avaliação ocorre como um instrumento em que é possível realizar as adequações necessárias para a melhoria das práticas docentes. Neste cenário, há muito diálogo entre a equipa pedagógica, apoio e reflexão sobre

as práticas educativas, para além da capacitação através de ações de formação, partilha de experiências e reflexões que ocorrem para melhoria e aprendizagem, tendo como consequência o favorecimento das aprendizagens dos professores e alunos.

Neste contexto, a formação,

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

A partir da análise dos discursos, fica explícito que os professores, sujeitos deste estudo, assim como Alarcão e Canha (2013), valorizam um cenário que corrobore a formação contínua dos docentes.

Nessa perspetiva, Day (2001) e Dias (2018) destacaram a importância de um trabalho colaborativo e dialogante para a formação da identidade profissional. Alarcão e Roldão (2008) enfatizaram a importância da observação de si e dos outros, da reflexão, dos *feedbacks* e dos mapas conceptuais (organizadores mentais) para a construção do desenvolvimento profissional. Logo, o desenvolvimento profissional ocorre através de interações, reflexões e novos conhecimentos e

(...) a avaliação torna-se, em larga medida, numa ação feita por pessoas que entram no sistema de relações que já existe e onde os diversos atores têm estatutos e papéis diferenciados. O objetivo da avaliação é encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento tanto das ações como das relações numa dada situação social. (Amante & Oliveira, 2016, p.21)

Considerações Finais - O Olhar Através dos Olhares

(...) o Mestre não se contém e procura, nas costas do seu discípulo, prenúncios de asas – asas que ele imaginara haver visto como sonho, dentro dos seus olhos. O Mestre sabe que todos os homens são seres alados por nascimento, e que só se esquecem da vocação pelas alturas quando enfeitiçados pelo conhecimento das coisas já sabidas. (Alves, 1994, p.73)

Esta dissertação surgiu a partir do desejo de compreender os olhares de docentes avaliados e avaliadores, que participam da Avaliação do Desempenho Docente português.

Fui nutrida pela inquietude de ‘ouvir’ os intervenientes do processo de ADD, para ampliar o conhecimento acerca dele.

Utilizei versos do livro “A alegria de ensinar” de Rubem Alves (1994), como citação literária introdutória, pois entendo que a obra literária é um instrumento que favorece reflexões sobre o universo em geral, e sobre o universo escolar em particular; Um universo cercado de desafios e, a meu ver, de encantamentos.

O trajeto percorrido na investigação do tema em questão ofereceu-me uma imersão no processo avaliativo docente, ampliou as minhas perceções e reflexões sobre o quê, para quem, como e o porquê avaliar.

Preciso salientar que os autores de referência visitados revelaram opiniões, sugestões e estratégias que me fizeram pensar e repensar os processos e procedimentos educativos, pedagógicos e avaliativos. Assim, as reflexões e toda a investigação permitiu aprofundar o meu conhecimento sobre a avaliação como um todo e compreender como ela pode (ou não) promover melhorias significativas no Sistema Educativo.

Portanto, após o estudo sistemático sobre a temática, dirigi a investigação através da pesquisa qualitativa interpretativa, inquirindo alguns intervenientes na ADD, em Portugal, com o objetivo de ‘captar’ o olhar real e abrangente sobre ele. Para tal, participaram no estudo três avaliados e três avaliadores que integraram já o processo de Avaliação do Desempenho Docente (no ano letivo 2019/2020).

Sendo assim, esta pesquisa visou compreender e identificar *as perceções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão no processo da Avaliação do Desempenho Docente e na formação de sua Identidade Profissional*, partindo de quatro questões:

- Qual é o papel atribuído à Supervisão na ADD, segundo os avaliados e avaliadores entrevistados?
- Como as práticas supervisoras da ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo?
- Como o sistema de avaliação favorece a formação da identidade profissional dos docentes?
- Quais são as percepções que os docentes avaliados e os docentes avaliadores têm sobre a ADD?

Assim, como Alves (1994), penso que “a este processo mágico pelo qual a Palavra desperta o mundo adormecido se dá o nome de educação.” (p. 44) Logo, acredito que ao ouvir os intervenientes no sistema de ADD estou a ampliar a minha visão sobre a educação, visão essa que espero continuamente a expandir.

Toda a investigação realizada permitiu um aperfeiçoamento, levou-me a uma pesquisa interpretativa em que pude refletir sobre diferentes discursos e realizar uma dialética com os autores de referência da temática.

Após recolher e tratar os dados fornecidos pelas entrevistas realizadas com os docentes avaliados e docentes avaliadores da Escola do Ensino Básico dum Agrupamento de Escolas, em Lisboa, procuro agora responder às questões colocadas à partida deste estudo.

- **O papel atribuído à Supervisão na ADD, segundo os avaliados e avaliadores entrevistados**

Definir o papel atribuído à Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho Docente é complexo, visto que é um procedimento amplo que envolve interações e procedimentos. Já aqui se esclareceu o papel que a legislação específica lhe atribui, e que a teoria sobre o tema advoga. Buscávamos agora compreender que papel os seus agentes – avaliados e avaliadores- lhe outorgavam.

É de salientar que a Supervisão é um processo e como tal precisa ocorrer de maneira constante e progressiva, assim como Alarcão e Canha (2013) mencionaram, ela precisa ter um propósito, de maneira a estimular o desenvolvimento e desempenho dos professores.

Assim sendo, a observação das aulas em que os avaliados são observados demanda originar um *feedback*, um ‘retorno’ que contribua para a reflexão sobre as suas práticas. A

ação de observar requer instrumentos que respaldem e clarifiquem o processo, em que o avaliado possa pensar de forma construtiva sobre as suas práticas, de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento e formação (Vieira, 1993).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) explicita as características de uma supervisão que contempla as ações de: planificar, observar, refletir, dialogar e avaliar. Quando a supervisão ocorre à luz de tais ações, fundamenta um ambiente dialogante, reflexivo e dinâmico, em que supervisores e professores podem expressar anseios, expectativas e desejos.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove cenários para a Supervisão, baseados em diferentes ações e objetivos, em que os procedimentos correspondem ao contexto em que a prática de supervisão se encontra inserida.

Nóvoa (2009) entende como uma prática positiva que os professores mais experientes possam cooperar no processo de formação dos colegas docentes mais jovens na profissão, pois através da partilha se adquirem novos conhecimentos.

Alarcão e Canha (2013) salientam que as práticas devem incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem, de maneira a favorecer ações positivas para a melhoria das interações e aprendizagens.

Sabendo que a ADD almeja melhorar o sistema educativo, teoricamente, avalia-se o professor para avaliar as práticas educativas e o sistema de ensino e aprendizagem.

Porém, se a avaliação não originar momentos em que os professores possam pensar, contextualizar e compartilhar sobre as suas ações, ela acaba por apresentar-se como um mero instrumento classificatório, quando, na verdade, deveria contribuir para a formação e desenvolvimento de seus intervenientes.

Importa referir que a supervisão e a avaliação ajudam a identificar práticas e áreas positivas, como também as que podem e como podem ser aprimoradas (Graça et al., 2011)

Ao observar e analisar as entrevistas ao grupo de sujeitos, pode verificar-se que estes entendem que a Supervisão favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas quando permite ao docente pensar sobre e nas suas ações educativas. Ou seja, os avaliados e avaliadores percebem que, ao refletir em conjunto, conseguem superar desafios, e encontrar novos caminhos a seguir.

Contudo, os sujeitos que participaram da entrevista revelam que gostariam de uma maior aproximação entre o supervisor, os docentes avaliados e os desenvolvimentos ao longo do ano. Portanto, noto que os avaliados e avaliadores consideram positiva a troca de experiências, assim como destacou Nóvoa (2009), e o processo de supervisão contínuo e

progressivo, em que os avaliados possam refletir e adequar estratégias que melhorem o processo ensino e aprendizagem.

Assim, como referem Mesquita e Roldão (2017),

(...) Cada interação deve ser vivenciada pelos seus atores e, neste sentido, defendemos uma supervisão que atenda às necessidades dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos. (p.83)

Considerando-se que a Supervisão é um processo de apoio que favorece e estimula práticas positivas no ambiente escolar, importa assim responder a próxima questão:

- **Como as práticas supervisoras na ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo**

Promover ações colaborativas requer um contexto de parceria e confiança, pois será uma atividade ou ação que ocorrerá de forma cooperativa. É muito difícil cooperar com quem ou pelo que não acreditamos.

Quando cooperamos, equacionamos o desenvolvimento de novos saberes (Dias, 2018). Como mencionaram Alarcão e Tavares (2003), para estabelecer um ambiente de cooperação, o supervisor precisa comportar uma cultura geral e científica, e um autoconhecimento para conseguir lidar com desafios, superar as dificuldades e envolver os participantes no processo de supervisão.

Enquanto humano, o supervisor também possui limitações, mas deve tentar estabelecer um ambiente transparente e harmónico, e a supervisão, enquanto processo, necessita ser refletida para ‘avaliar’ as melhores estratégias para promover aprendizagens significativas (Maio, Silva & Loureiro, 2010).

Em um ambiente de colaboração, os professores aprendem com as experiências dos colegas e sentem-se apoiados e seguros durante o processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2006).

A reflexão acerca da aplicabilidade da Supervisão Pedagógica nos contextos educativos torna-se eminente, porque percebo que há a compreensão sobre os benefícios promovidos pela partilha, apoio e colaboração; Porém, de acordo com os discursos dos sujeitos do estudo, não estão sendo sentidos no cenário educativo do Agrupamento de Escolas a que pertencem os entrevistados.

Nota-se, a partir da análise dos discursos dos sujeitos, que a Supervisão, no âmbito da ADD e no ambiente educativo do estudo, se encontra em um cenário de ‘inspeção’, em duas aulas ministradas pelos avaliados, e da mera análise do relatório de autoavaliação do docente contratado.

Os sujeitos que participaram da investigação salientaram a ausência de uma relação de colaboração e partilha entre a equipa educativa. Portanto, não se observa no ambiente em questão uma cultura colaborativa-supervisiva, visto que não há interação entre os supervisores e avaliados, no sentido de promoção de oportunidade para o diálogo e desenvolvimento. Entretanto,

...o que somos e fazemos depende dos processos interativos multifacetados que, no decorrer do tempo, se estabelecem entre as nossas características pessoais e os contextos ambientais que nos envolvem, os quais por sua vez, estão entre si conectados. Mas também na convicção de que, se queremos mudar o modo como as pessoas pensam e agem, precisamos de mudar os contextos em que vivemos, evidenciando assim a ideia da transformação (pessoal, social e ambiental), e chamando a tenção para a capacidade transformadora das pessoas e para a natureza... (Alarcão & Canha, 2013. pp.66-67)

Em uma dinâmica em que os professores trabalham em conjunto, com objetivos em comum, em que as experiências de cada docente contribuem com estratégias para passar pelas dificuldades, superam-se melhor os desafios e encontram-se diferentes soluções para os problemas que surgem.

Sendo assim, a colaboração e troca de experiências favorecem a reflexão sobre as ações. Quando dialogamos, pensamos levando em consideração diferentes óticas, ampliamos a nossa visão sobre o assunto, o que clarifica possíveis caminhos, multiplica estratégias e ações educativas positivas.

Assim como Vygotsky (2001) destacou, todos os processos, sejam eles sistemáticos ou não, contribuem para a formação de nossos conceitos. Com isso, precisamos estabelecer práticas supervisoras que fomentem os trabalhos colaborativos, a reflexão e a autonomia dos professores (Formosinho, 2002). As práticas de supervisão devem conduzir e estimular novos saberes, tendo como alvo o desenvolvimento pessoal e profissional docente, e a melhoria das aprendizagens (Dias, 2018).

Todavia, sobre a percepção acerca da colaboração, reflexão e transformação a partir das práticas supervisoras no ambiente educativo em questão, os avaliados e avaliadores não reconhecem ações com estas características em seu contexto de avaliação.

Sendo assim, a ADD atual estará de facto contribuindo para o aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática?

Segundo Graça et al. (2011),

Na implementação do dispositivo de avaliação, os professores deverão ter uma palavra a dizer na sua adaptação e adequação a cada realidade escolar. Considerando o duplo papel assumido por muitos docentes, enquanto avaliadores e avaliados, a sua missão só será plenamente cumprida quando assentar em sólidos princípios éticos e deontológicos. (p.107)

Diante desta apologia do direito dos avaliados a ter voz no processo avaliativo, precisa-se ter atenção aos diferentes contextos e realidade nos quais o processo da ADD acontece, quando ele não parece ser acautelado pela legislação vigente e pode sofrer diferentes *modus operandi*, conforme os agentes em presença. Parece, pois, importante conhecer as percepções dos avaliados e avaliadores sobre ela, de forma mais alargada, para obter uma melhor compreensão acerca da sua aplicação e das possibilidades de fazer melhor. Nesta linha de pensamento, é necessário que os procedimentos de avaliação sejam respaldados por condutas que respeitem e valorizem a profissão docente, apresentando transparência, dialogicidade e integridade.

- **Percepções que os docentes avaliados e avaliadores têm sobre a ADD**

Por vezes olhamos uma pintura na tela e não conseguimos identificar a mensagem que o pintor deseja transmitir com a sua arte. Isso aplica-se às percepções, que estarão de acordo com as vivências e o contexto da pessoa que vê ou experiencia o momento.

Observa-se, a partir da leitura e reflexão acerca do Decreto Regulamentar n°26/2012 de 21 de fevereiro, e das demais alterações normativas, que as reformas surgem na linha histórica a aprimorar o Sistema e, na sua base, as aprendizagens, o jeito de aprender e de ensinar.

De acordo com Viseu e Barroso (2020), as alterações introduzidas às normas que respaldam a ADD exigem cada vez mais especialização por parte dos professores para ingressarem e permanecerem no cargo docente.

Percebe-se que, a princípio, avaliar se restringia a quantificar e atribuir um conceito ou nota, e que ao longo do tempo, os objetivos, contextos, ações e pessoas envolvidas na

avaliação passaram a ter importância, como foi possível averiguar, de maneira progressiva no tempo, através das Quatro Gerações da Avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989).

A partir do momento em que as interações e concepções sobre a avaliação e o ato de avaliar foram dimensionados, a avaliação passou a ser compreendida como uma Construção Social (Fernandes, 2006). Logo, o ato de avaliar requer a compreensão sobre os objetivos, o contexto em que está inserida e as pessoas que estão envolvidas, em um processo de relações pessoais e conceituais, originando com isso uma avaliação significativa para os intervenientes e para o Sistema, como um todo.

Queiroga (2015) afirma que a ADD é um mecanismo pelo qual os professores têm de verificar e dimensionar o que sabem e o que precisam aprender, em uma lógica construtiva, autónoma e formativa. Para tal, faz-se necessário repensar a escola como algo além do espaço no qual o professor apenas ensina, e constituir-se assim como o lugar onde ele aprende.

Na sequência das entrevistas aos sujeitos, é possível observar que eles referem como ponto positivo da ADD a possibilidade de cada docente refletir sobre as suas ações educativas e sobre o seu percurso enquanto docente e pessoa. Portanto, infere-se que os entrevistados valorizam a reflexão sobre as suas práticas, corroborados por Alarcão e Roldão (2008), que adiantaram já que os avaliados e avaliadores consideram a reflexão como sendo uma ação necessária para a construção e desenvolvimento profissional docente.

Contudo, os sujeitos que participaram deste estudo destacam como ponto negativo da ADD a falta de interação entre avaliados e avaliadores, a não continuidade do processo de avaliação durante o ano, o carácter não formativo na avaliação e a existência de cotas, apoiadas em classificação, que a desvirtuam.

Importa referir que a interação entre os professores favorece a reflexão sobre as ações e as práticas educativas, e que a supervisão se deve apresentar em prol do desenvolvimento das competências, das pessoas e das aprendizagens na comunidade escolar. Desse modo, a Supervisão funciona como mecanismo de apoio, incentivo e encorajamento para os professores a serem avaliados.

O Despacho n° 779/2019, de 18 de janeiro, define como prioridade a formação contínua dos docentes. Assim, espera-se que, com o decorrer do tempo, o sistema de avaliação adote novos processos que contribuam para capacitação, valorização e desenvolvimento dos professores.

Na perspetiva de uma avaliação significativa, é preciso observar os contextos sociais e estruturais em que os professores estão inseridos (Fernandes, 2006), porque o desenvolvimento profissional ocorre a partir das interações com o meio, das influências e dos

conhecimentos adquiridos ao longo de nosso percurso na profissão (Roldão, 2010; Alarcão, e Canha, 2013).

- **O sistema de avaliação e a formação da Identidade Profissional dos Professores**

A escola atual, para além de edificações com muros, janelas e carteiras, ela representa interações, conhecimentos e aprendizagens. Com isso, a escola acaba por exigir a inovação constante das formas de ensinar e aprender, o que engloba os professores e o desenvolvimento de habilidades e competências variadas.

Assim, a supervisão apresenta-se como uma estratégia que contribui, ou deveria contribuir, para um ambiente reflexivo e próspero.

Foi possível observar com Queiroga (2015), que o desenvolvimento profissional pode ocorrer fazendo uso de diferentes formas ou modelos, em que o docente desenvolva aprendizagens e competências.

Os modelos que auxiliam no desenvolvimento profissional são considerados por Formosinho (2009) uma representação de um espaço em que as práticas de ensino ocorrem e proporcionam novos conhecimentos e o desenvolvimento dos professores.

Como explanado no capítulo I, com a fundamentação teórica que envolve a supervisão e a avaliação, percebo que elas se encontram ou deveriam encontrar-se em uma relação de sintonia, em que os intervenientes nos processos de supervisão e avaliação visualizassem ambos como estratégia em prol de seu aprimoramento e formação. Deste modo, a supervisão e a avaliação devem funcionar como uma oportunidade para desenvolver e melhorar as práticas educativas.

Analisando os dados recolhidos, segundo os inquiridos, a ADD favorece a identidade profissional dos docentes, quando proporciona a reflexão sobre as suas ações educativas e sobre a ‘pessoa professor’; Porém, os professores gostariam que o atual sistema de avaliação tivesse um caráter mais formativo e construtivo. Logo, o desejo de um sistema de avaliação docente que favoreça a reflexão e que tenha um caráter formativo e construtivo é manifesto nos intervenientes deste estudo.

Segundo Martins, Candeias, e Costa (2010), in Dias (2018),

A avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para provar esse desenvolvimento, isto é, a avaliação não deve ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento profissional, é essencial para o sucesso de qualquer processo supervisivo. Os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e a

dimensão do *feedback* assume particular ênfase, na medida em que promove a reflexão e a autorregulação das práticas docentes desenvolvidas e das necessidades de formação passíveis de incrementar a ação profissional do professor. (p.122)

Portanto, a avaliação deve ser um instrumento que possibilite uma ‘visão’ sobre a prática educativa, embora não deva ser um apenas um fim para comprovar esse desenvolvimento, deve proporcionar o surgimento de ações renovadas. Sendo assim, quando se visualiza que algo não está a correr bem, deve ser dada ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua ação e caso seja necessário realizar adequações e melhorias sobre ela, em um processo de autorreflexão, partilha, diálogo e novas aprendizagens.

Mesquita e Roldão (2017) advogam que a formação inicial dos professores, atualmente, é voltada para o desenvolvimento das competências individuais dos formandos o que favorece a autonomia e a ação de ‘aprender a aprender’.

Alarcão e Roldão (2008) salientam que o apoio dos colegas e supervisores, assim como as ações e reflexões no ambiente educativo favorecem o desenvolvimento profissional, pois as partilhas promovem a reflexão e o surgimento de diferentes soluções para um possível problema.

Pelo exposto, urge pensar que a formação da identidade profissional tem início quando o professor estabelece contato com teorias e práticas educativas e se prolonga por toda a trajetória na carreira docente, porque “a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada” (Day, 2001, p.175)

Após ter respondido às questões norteadoras, e considerando que a ADD é um tema complexo e abrangente, observo que os inquiridos valorizam a troca de experiências, os *feedbacks* e a oportunidade de refletir sobre as ações, ou seja, que apreciam uma avaliação que favoreça a construção continuada da sua identidade profissional.

Considero assim que, ao integrar um ambiente que estimule o diálogo, a colaboração e ajuda mútua, as pessoas são encorajadas a pensar sobre os seus métodos de trabalho e motivadas a desenvolver ações educativas mais positivas.

Julgo, portanto, que este processo de investigação me permitiu aperfeiçoar os conhecimentos acerca da Supervisão Pedagógica e seus modos de agir, da Avaliação do Desempenho Docente e suas virtudes e defeitos, e da Educação como um todo.

Sei que tenho um longo caminho de aprofundamento e reflexão sobre as práticas supervisivas, contudo, espero ter “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (Alarcão & Tavares, 1987, p.47), e

que possa contribuir com este trabalho para desocultar percepções conducentes à melhoria do Sistema Educativo.

Retomando as minhas indagações iniciais em um processo de reflexão com os autores de referência (O quê? Para quem? Como? Porquê?), penso que devemos avaliar sempre os processos para percebermos se devemos mudar as estratégias ou não. A avaliação deve servir a melhoria das práticas educativas e não apenas para classificar ou punir. Sendo assim, ela deve ser constante, deve ocorrer de maneira continuada a apoiar o indivíduo a ser avaliado, para que ele se sinta motivado a desenvolver suas competências e habilidades, pois, enquanto seres humanos, encontramos-nos em uma constância entre ‘viver e aprender’.

Acredito que a falta de experiência para realizar uma investigação foi uma limitação neste estudo, assim como estar em um país diferente da minha origem académica e profissional. Tive o privilégio de conversar com diferentes professores portugueses a fim de refletir sobre diversificadas óticas; isso esclareceu-me algumas dúvidas e colocou-me novas questões; Logo, o diálogo e a partilha ajudaram-me muito nesse processo.

Vivenciei durante a escrita deste trabalho um misto de indagações e reflexões, tenho convicção de que a resposta a várias das perguntas que guardei, as encontrarei com o tempo, a partir de mais estudos, vivências e experiências, porque quero muito continuar a estudar, conhecer e aprender.

Sei que “*o conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada*” (Alves, 1994, p.76). Sendo assim, acredito que o ‘mar’ me apresenta muitas oportunidades, porque quanto mais conheço mais vejo que tenho a conhecer.

Posso afirmar que, após esse caminho de reflexão e dialética com os autores e sujeitos, me sinto ainda mais motivada a oferecer um “olhar” ao contexto educativo em que estarei inserida, seja como supervisora, professora ou aluna.

Este estudo permite concluir que precisamos ter atenção aos olhares que encontramos durante a trajetória de vida, porque eles expressam histórias, percepções e emoções. Cada indivíduo leva consigo uma bagagem de experiências e aprendizados, e quando estamos recetivos adquirimos com o outro novos conhecimentos.

Espero que este estudo possa vir a contribuir para ampliar a visão de todos que se interessam pela temática.

Desejo continuar no Caminho da Educação a:

Ver e compreender outras realidades;

Ouvir os intervenientes de diferentes ambientes;

Sentir o gosto enriquecedor da partilha;

Perceber o aroma essencial da reflexão;

E captar a textura de ações positivas.

Que possamos sempre descortinar e deslumbrar-nos com a possibilidade de melhoria sistemática do ambiente educativo, em que as ‘vozes’ sejam respeitadas e o ensino e a aprendizagem aconteçam.

Referências Bibliográficas

- Afonso, L. (2009). *Recursos e percursos: Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Plátano.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. ArtMed.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional*. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma Relação Para o desenvolvimento*. Editora Porto.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica* (2º ed.). Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina.
- Alves, A. P. (2013). *A Supervisão Pedagógica e a Reflexidade Docente (unpublished master's thesis)*. Universidade da Beira Interior.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. L. (2011). A Avaliação de Desempenho Docente. Quanto vale o que fazemos? *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. pp.123-140.
- Alves, M., Cunha, P., Lourenço, A. & Monteiro, A. (2018). Perceção dos professores sobre avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*. pp. 61-78.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. ARS Poética Editora LTDA.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). (2016). *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Editora Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- CALP. (Colab: Amorim, C. Salgueira, L.). (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: As respostas às suas dúvidas*. Editora Nova Educação.
- Caupers, J. (1996). *Direito Administrativo*. Editorial Notícias.
- Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Revista de Ciências da Educação*. pp.49-58.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. Corwin Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*. pp.151-188.
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no Processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Revista Gestão e Desenvolvimento*. pp. 125-154.
- Dias, P. G. (2018). *Supervisão pedagógica e Desenvolvimento Profissional da Avaliação de Desempenho Docente (Uniplished master's thesis)*. Universidade de Coimbra.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (org). (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Educa.
- European Union. (2019). *Education and Training*. Publication Office of the European Union.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, A. G., Mota, L. & Vilhena, C. (2018). Leituras do Pensamento Educacional de António Nóvoa. Análise comparada de revistas Científicas de educação e ensino em Portugal (1987-2017). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp.5-26.
- Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II- Da organização à Pessoa*. Porto Editora.

- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento-para uma avaliação mais profissional dos professores. *Revista Elo*. pp. 287-305.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garrido, C. (2011). Supervisão pedagógica e avaliação de Docentes: Imaginar, Conhecer, Reflectir, Agir! *Revista Iberoamericana de Evoluación Educativa*. pp. 196-212.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica;Significados e Operalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. pp. 29-57.
- Graça, A., Duarte, A., Largatixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J. & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente:Um guia para ação*. Lisboa Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth geration evaluation*. Sage.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania Práticas Pedagógicas*. IIE.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A.S, Oliveira, D. A. & Hypólipo, A. M. (org). (2014). *Trabalho Docente: políticas, Práticas e Investigação:Pontes para a Mudança*. CIIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Luís, R., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). *Supervisão pedagógica: Teoria e prática*. ESECS Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Machado, J; Alves, J. M. (2014). *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Universidade Católica Editora Porto.
- Maio, N., Silva, H. S. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do supervisor. *Eduser-Revista de Educação*. pp. 37-51.
- Marconi, A. M; Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
- Mesquita, E; Roldão, M.C. (2017). *Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Miranda, R. J. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?Um estudo de caso*. Universidade de Lisboa.
- Monteiro, E. (2009). A avaliação do desempenho docente. O lugar da supervisão. *In actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Nóvoa, A.(org.). (1991). *Profissão Professores*. Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992a). (Org.) Os professores e a sua formação. *Publicações Dom Quixote*. pp.13-33.
- Nóvoa, A. (1992b). (Org.). Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio; Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2010). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, 1.
- Oliveira, J ; Formosinho, O. (2002). *A supervisão na Formação de Professores I*. Porto Editora.
- Oliveira-formosinho, J. M. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J; kishimoto, T. M. (2002). Formação em contexto:uma estratégia de integração. *Revista Thomson*. (pp.1-40).
- Queiroga, L. C. (2015). *Avaliação do desempenho Docente; Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores (Master's Doctoral dissertation)*. Universidade de Coimbra.
- Rocha, L. (2006). A Formação Inicial de Professores no Quadro do Processo Bolonha. *Revista Lusófona de Educação*, nº 7.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. Em R. T. ENS & M. A. Behrens, *Formação do professor-profissionalidade pesquisa e cultura escola* . Champagnat. pp. 25-42.
- Rosário, F., Araújo, L. & Fialho, I. (2012). Avaliação formativa e formação de professores. *Comunicação oral apresentada no VII encontro Regional de educação- Aprender no Alentejo*. Universidade de Évora.
- Salgueiro, A. C. & Costa, J. A. (2013). Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares. *Revista Educação*.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, A., Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*. pp.41-66.

- Soares, S. A. (2013). Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: Veneno e Antídoto no Mesmo Pacote? *Revista Gestão e Desenvolvimento*. pp. 305-320.
- Teixeira, O; Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Teixeira, R. (2017). *O sucesso do seu negócio é você*. Editora Leya.
- Tuckman, b. (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, A. R. (2019). *Avaliação do Desempenho Docente: Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores (Master's Doctoral Tese)*. Universidade de Évora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barboas, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2009). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.
- Vigostsky, L. S. (2001). *A Construção do pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes.
- Viseu, S. & Barroso, J. (2020). A carreira e a avaliação de professores em Portugal: mudanças nos modos de regulação da educação. *Currículos sem Fronteira, Vol.20*. pp.108-128.

WEBGRAFIA

- Calado, S. & Ferreira, S. C. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analysedocumentos.pdf>
- Nóvoa, A. (6 de abril de 2020). Antônio Nóvoa conversa conosco direto de Lisboa sobre a educação em tempos de pandemia. (S. d. Sindrprofnh, Entrevistador) Obtido de <https://www.facebook.com/sindrprofnh/videos/631629681020563/>
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). *Nothing is new, but everuthing has changet: A viewpoint in the future school*. doi:<https://doi.org/10.007//s11125-020-09487-w>

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. *Estatuto da carreira docente*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº41/2012 de fevereiro. *Alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº22/2014 de 11 de fevereiro. *Estabelece um novo paradigma para o sistema de formação contínua*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº779/2019 de 18 de janeiro. *Define prioridades de formação contínua dos docentes*. Ministério da Educação e Ciências.

Nota Informativa, de 15 de junho de 2020. *Informa que a avaliação do desempenho e a formação contínua constituem dos requisitos obrigatórios para a progressão na carreira docente*. Direção-Geral da Administração Escolar.

APÊNDICES

Apêndice A- Guião de entrevista aos docentes avaliadores

Guião de entrevista | Avaliadores

A entrevista respeita o Regulamento de Proteção de Dados (GDPE) e será mantido o anonimato dos entrevistados.

Entrevistado: Docente na Escola do Ensino Básico de Agrupamento de Escolas, localizado em Lisboa, que participa do sistema de avaliação como avaliador.

Mestranda: Stefania de Brito Matos de Oliveira (contatos: 917-766-214 / stefania.professora@gmail.com)

Estudo: *Identificar e compreender as perceções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão no processo de Avaliação do Desempenho Docente e na formação de sua identidade profissional*

Características do entrevistado	
Idade: _____	Género: _____
Formação académica: _____	
Quantas vezes participou da avaliação do desempenho como avaliador? _____	

Questões:

1) *Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)*

- Como a Supervisão colabora para a ADD?
- Considera que são facultadas as condições necessárias para exercer a função de um Supervisor/Relator que contribui para uma avaliação do desempenho significativa?
- Na sua opinião como deve ser orientado um processo de supervisão que contribua para uma avaliação do desempenho significativa?

2) *Sobre as práticas de supervisão:*

- Como interferem no ambiente educativo?
- Percebe que as suas ações são de inspeção (controlo) ou de colaboração (apoio)? Explique.

c) De que forma estimulam a colaboração, reflexão e transformação entre a equipe pedagógica?

d) Exemplifique as ações que considera positiva.

3) *Sobre a formação da identidade profissional dos professores:*

a) Quais são os contributos da avaliação do desempenho para a transformação e melhoria das práticas no ambiente educativo?

b) Que características considera dever existir numa avaliação com teor formativo e construtivo?

c) De que maneira a avaliação pode contribuir para o aprimoramento da prática docente?

4) *Sobre a Avaliação do Desempenho Docente (percepções):*

a) Quais são os pontos que considera positivos?

b) Quais são os pontos que considera negativos?

c) Como gostaria que fosse?

Assinatura: _____

Data: ____/____/2020

Apêndice B- Guião de entrevista aos docentes avaliados

Guião de Entrevista | Avaliados

A entrevista respeita o Regulamento de Proteção de Dados (GDPE) e será mantido o anonimato dos entrevistados.

Entrevistado: Docente na Escola Básica do Agrupamento de Escolas localizado em Lisboa que participa do sistema de avaliação como avaliado.

Mestranda: Stefania de Brito Matos de Oliveira (contatos: 917-766-214 / stefania.professora@gmail.com)

Estudo: Identificar e compreender *as percepções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão no processo de Avaliação do Desempenho Docente e na formação de sua identidade profissional*

Características do entrevistado

Idade: _____ Género: _____

Formação académica: _____

Quantas vezes participou da avaliação do desempenho como avaliado? _____

Questões:

1) *Sobre o papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente (ADD):*

- a) Como a Supervisão colabora para a ADD?
- b) Considera que ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma prática supervisora em prol de uma avaliação do desempenho significativa?
- c) Na sua opinião como deve ser orientado um processo de supervisão que colabora para uma avaliação do desempenho significativa?

2) *Sobre as práticas de supervisão:*

- a) Como interferem nas suas ações pedagógicas?
- b) Sente-se inspecionado (vigiado) ou motivado (apoiado) a melhorar as suas práticas educativas?

- c) Acredita que estimulam a colaboração, reflexão e transformação em seu ambiente educativo?
- d) Exemplifique ações que considera positivas.

3) Sobre a formação da identidade profissional dos professores:

- a) Quais são os contributos da avaliação do desempenho para a transformação e melhoria das suas práticas?
- b) Quais as características de uma avaliação com teor formativo e construtivo?
- c) De que maneira a avaliação contribui para o aprimoramento de suas ações?

4) Sobre a Avaliação do Desempenho Docente:

- a) Quais são os pontos que considera positivos?
- b) Quais são os pontos que considera negativos?
- c) Como gostaria que fosse?

Assinatura: _____

Data: ____/____/2020

Apêndice C- Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O trabalho de investigação desenvolvido no contexto de Mestrado em Educação com Especialização em Avaliação e Supervisão, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, tem como principal objetivo compreender e identificar *as percepções que docentes avaliados e docentes avaliadores têm sobre as práticas de Supervisão no processo de Avaliação do Desempenho Docente e na formação de sua Identidade Profissional.*

O estudo parte das quatro questões norteadoras:

1. Qual é o papel atribuído à Supervisão na ADD segundo os avaliados e avaliadores entrevistados?
2. Como as práticas supervisivas da ADD promovem ações colaborativas no ambiente educativo?
3. Como o sistema de avaliação favorece a formação da identidade profissional dos docentes?
4. Quais são as percepções que os docentes avaliados e os docentes avaliadores têm sobre a A.D.D.?

Esta investigação não terá qualquer risco ou despesa aos participantes, as informações recolhidas serão totalmente confidenciais e a identidade dos entrevistados não será revelada.

Os resultados do estudo serão apresentados no Instituto Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Autora do estudo: Stefania de Brito Matos de Oliveira (contatos: 917 766 214 / stefania.professora@gmail.com)

Declaro que li e compreendi a informação acima descrita e que aceito participar nesta investigação, de livre vontade, autorizando a utilização dos dados recolhidos na entrevista realizada com o guião, desde que a minha identidade se mantenha no anonimato.

Assinatura do Entrevistado: _____ Data: _____

ANEXOS