



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Juliana Vitoriano Rodrigues

**Supervisão e relação supervisiva na avaliação
de desempenho docente - um estudo de caso
na educação em línguas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Juliana Vitoriano Rodrigues

**Supervisão e relação supervisiva na avaliação
de desempenho docente - um estudo de caso
na educação em línguas**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira

outubro de 2013

Declaração

Nome: Cátia Juliana Vitoriano Rodrigues

Endereço eletrónico: catiajvr@gmail.com

Telefone: 916303336

Número do Bilhete de Identidade: 12770915

Título da dissertação:

Supervisão e relação supervisiva na avaliação de desempenho docente - um estudo de caso na educação em línguas.

Orientadora:

Doutora Maria Alfredo Moreira

Ano de conclusão: 2013

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura:_____

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Alfredo Moreira pela compreensão, profissionalismo e, acima de tudo, pela disponibilidade que sempre demonstrou.

Aos docentes que participaram neste estudo e que não deixarem que os medos e pressões os fizessem desistir, pela disponibilidade e contributo fundamentais à realização deste trabalho.

À Ana Maria Martins e à Professora Doutora Flávia Vieira, que com o seu excelente trabalho supervisivo, exigência e frontalidade fizeram surgir em mim o interesse pela supervisão.

Aos meus pais e sogros, pelo constante encorajamento.

E, em especial, ao Afonso, pelo apoio, por acreditar incondicionalmente nas minhas capacidades, pela motivação e, principalmente, pela paciência.

Supervisão e relação supervisiva na avaliação de desempenho docente - um estudo de caso na educação em línguas

Cátia Juliana Vitoriano Rodrigues
(catiajvr@gmail.com)

Resumo

O estudo que aqui se apresenta visou analisar concepções de supervisão e a relação supervisiva, em contexto de avaliação de desempenho docente, com especial enfoque no discurso e estilos de supervisão. Surgiu no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas da Universidade do Minho.

Desenvolvido no ano letivo 2010/2011, o estudo teve como objetivos i) Caracterizar a relação supervisiva e estilo de supervisão presente no processo de avaliação de desempenho docente; ii) Conhecer representações e percepções dos professores (avaliador e avaliados) relativamente à relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente; e iii) Identificar potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/ avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

Partindo dum paradigma naturalista e qualitativo de investigação, este estudo desenvolveu-se em ambiente natural. Foram inquiridos 8 professores dum departamento de línguas numa escola do Norte do país e áudio-gravados os encontros supervisivos com 3 destes professores. A recolha da informação aconteceu em três fases: um questionário antes do início do processo de avaliação docente; áudio-gravações dos encontros que decorreram durante o processo de observação de aulas e um questionário após o término do processo avaliativo.

Os resultados permitem concluir que o processo de avaliação de desempenho docente estudado não cumpriu os objetivos a que se propôs, assim como não incidiu de forma igual sobre as dimensões a avaliar, causando constrangimentos e tensões junto dos docentes envolvidos no processo. Relativamente à relação supervisiva, esta apresenta-se como aspeto favorável ao desenvolvimento profissional no processo da avaliação de desempenho docente.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, relação supervisiva

Supervision and supervisory relationship in teachers' performance evaluation - a case study in language education

Cátia Juliana Vitoriano Rodrigues
(catiajvr@gmail.com)

Abstract

The study presented aimed at analysing conceptions of supervision and the supervisory relationship, in a teacher's performance evaluation context, with special emphasis in the supervisory discourse and supervisory styles. It is part of a Master in Educational Sciences – Pedagogical Supervision in Language Education from the University of Minho.

Developed in the school year of 2010/2011, it aimed at i) Characterise the supervisory relationship and the supervisory approach within the teacher's performance evaluation process; ii) Get to know the teacher's (evaluator and evaluated) representations and perceptions regarding the supervisory relationship within the teacher's performance evaluation; and iii) Identify potentialities and constraints that arise from the supervision/ evaluation procedures and from the supervisory relationship within the teacher's performance evaluation.

Starting from a naturalistic and qualitative research paradigm, this study was developed in a natural environment. 8 teachers from a language department of a school in the North of Portugal were inquired and the supervisory meetings with three of these teachers were audiotaped. Data gathering occurred in three phases: a questionnaire before the beginning of the teacher's evaluation process; audiotaping from the meetings that occurred during the classroom observation process and a questionnaire at the end of that process.

The results indicate that the teacher's performance evaluation process did not fulfil its objectives, as well as it did not equally focused on the dimensions to evaluate, causing constraints and tensions in the teachers involved in the process. As far as the supervisory relationship is concerned, it presents itself as enhancing teachers' professional development within teacher's performance evaluation.

Key-words: teacher's performance evaluation, pedagogical supervision, professional development, supervisory relationship.

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPÍTULO I – Enquadramento teórico..... | 14 |
| 1. A Avaliação de Desempenho Docente: uma perspetiva histórica..... | 14 |
| 1.1. Referentes da ADD no ano letivo 2010/2011..... | 16 |
| 1.2. Dimensões da ADD..... | 19 |
| 1.3. Objetivos da ADD..... | 20 |
| 1.4. Intervenientes na ADD..... | 21 |
| 1.4.1. O docente avaliado..... | 21 |
| 1.4.2. O avaliador..... | 22 |
| 1.4.3. A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)..... | 23 |
| 1.4.4. O Conselho Científico para a Avaliação dos Professores..... | 23 |
| 1.5. Periodicidades e fases da ADD..... | 24 |
| 1.6. Instrumentos de avaliação e registo na ADD..... | 25 |
| 1.7. Efeitos..... | 26 |
| 1.8. As pedras no caminho da ADD..... | 27 |
| 2. A Supervisão Pedagógica e a ADD..... | 33 |
| 2.1. O Modelo Desenvolvimentalista de Supervisão e os Estilos Supervisivos..... | 36 |
| 2.2. Em direção a um modelo reflexivo crítico de supervisão..... | 40 |
| CAPÍTULO II – Metodologia de Investigação..... | 44 |
| 1. A problemática..... | 44 |
| 2. Objetivos..... | 45 |
| 3. Contexto de desenvolvimento do estudo..... | 45 |
| 4. Metodologia do estudo de caso..... | 46 |
| 5. Instrumentação e recolha de dados..... | 47 |
| 6. Análise de dados..... | 56 |
| CAPÍTULO III – Apresentação e análise de resultados..... | 57 |
| 1. Identificação de perceções sobre a ADD..... | 58 |
| 1.1. Objetivos..... | 58 |
| 1.2. Intervenientes..... | 60 |
| 1.3. Dimensões..... | 61 |

| | |
|---|----------------------------|
| 1.4. Método..... | 63 |
| 1.5 Períodicidade..... | 64 |
| 1.6. Efeitos..... | 64 |
| 2. Identificação de percepções sobre a supervisão..... | 66 |
| 2.1. Conhecimento/definição do conceito..... | 66 |
| 2.2. Identificação de percepções sobre a relação supervisiva na ADD..... | 67 |
| 3. As Práticas Discursivas..... | 68 |
| 3.1. Percepções dos professores sobre a relação supervisiva na ADD, com enfoque no discurso supervisivo..... | 68 |
| 3.2. Caracterização do estilo de supervisão com base na análise do discurso supervisivo..... | 73 |
| 4. Potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/ avaliação e da relação supervisiva no processo de ADD..... | 76 |
| 5. Síntese dos resultados..... | 80 |
| CONCLUSÃO..... | 84 |
| 1. Conclusões do estudo..... | 84 |
| 2. Limitações do estudo..... | 88 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 90 |
| ANEXOS..... | 97 |
| Anexo 1..... | 98 |
| Anexo 2..... | 104 |
| Anexo 3..... | 107 |
| Anexo 4 | CD-ROM apenso ao relatório |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Estilos de supervisão e respetivos comportamentos..... | 39 |
| Quadro 2 – Fases de desenvolvimento do estudo..... | 48 |
| Quadro 3 – Processo de construção do questionário inicial..... | 51 |
| Quadro 4 – Processo de construção do questionário final..... | 54 |
| Quadro 5 – Categorização da análise de dados..... | 56 |

| | |
|--|----|
| Quadro 6 – Características de um bom supervisor..... | 68 |
|--|----|

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Dimensões e parâmetros da avaliação..... | 19 |
| Figura 2 – Dimensões diferenciadoras entre supervisão e avaliação..... | 31 |
| Figura 3 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer e outros (1980)..... | 35 |
| Figura 4 – Influência na tomada de decisões em cada estilo supervísivo | 38 |
| Figura 5 – Supervisão pedagógica..... | 41 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos..... | 46 |
| Tabela 2 – Percepções sobre os objetivos da ADD..... | 59 |
| Tabela 3 – Cumprimento dos objetivos da ADD..... | 60 |
| Tabela 4 – Percepções sobre o âmbito da ADD..... | 61 |
| Tabela 5 – Percepções sobre as dimensões da ADD..... | 61 |
| Tabela 6 – Frequência de avaliação das dimensões da ADD..... | 62 |
| Tabela 7 – Percepções sobre o método de observação de aulas na ADD..... | 63 |
| Tabela 8 – Percepções sobre a periodicidade da ADD..... | 64 |
| Tabela 9 – Percepção sobre os efeitos da ADD na carreira docente..... | 65 |
| Tabela 10 – Conceito de supervisão..... | 66 |
| Tabela 11 – Percepções iniciais sobre o discurso supervísivo favorável à relação supervísiva..... | 69 |
| Tabela 12 – Percepções do professor avaliador sobre o discurso supervísivo que utilizou..... | 70 |
| Tabela 13 – Percepções do professor avaliado sobre o discurso supervísivo utilizado pelo professor avaliador..... | 72 |
| Tabela 14 – Frequência de comportamentos no discurso supervísivo..... | 74 |

Lista de abreviaturas

ADD- Avaliação de Desempenho Docente

CP – Conselho Pedagógico

CCAD – Comissão de Coordenação e Avaliação do Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores

DL – Decreto-Lei

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

Introdução

A profissão docente tem, nos últimos anos, sido alvo de algum descrédito, que surge nas próprias instituições de ensino, nas universidades e depois se alastra à população. As constantes alterações que vão desde as frequentes mudanças nos currículos das disciplinas e na carga horária de cada uma, as dificuldades inerentes à utilização de novas tecnologias na escola, à instabilidade da contratação docente, ao excesso de professores, à acumulação de tarefas administrativas às tarefas letivas, passando pelos problemas de indisciplina e de abandono escolar, entre outros, aliados à crise económica que se tem vivido em Portugal, criou nas escolas um clima de insegurança e insatisfação. Este clima foi-se alastrando às várias instituições que privam com a escola e a todos os envolvidos nos processos de educação. A avaliação surge, então, como uma estratégia para “travar a crise de confiança nos sistemas educativos” (Fernandes 1999: 2). Esta situação é influenciada pela ação da União Europeia, que também tem desenvolvido trabalho no sentido de melhorar a qualidade e equidade do sistema de ensino dos países membros. Neste sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), nos seus relatórios, menciona uma grande taxa de abandono e insucesso escolar em Portugal. Consequentemente, têm vindo a surgir diversas reformas educativas em busca de uma avaliação eficaz e indicada. A grande quantidade de reformas a que se tem assistido, intensificou ainda mais o ambiente de instabilidade e insatisfação. Desde as inúmeras greves reivindicativas que, entre 2007 e 2011 aconteceram com muita frequência e que levaram à rua milhares de professores de todo o país que assim, manifestaram o seu desagrado pelas políticas avaliativas, às constantes negociações entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores, a educação tem vivido momentos muito conturbados.

Este estudo surge na sequência destes conflitos e necessidades. No momento em que redigimos a versão final deste texto, e no que à ADD concerne, a situação parece ter estabilizado e a avaliação está a ser posta em prática; todavia no momento em que o estudo foi desenvolvido, no ano letivo de 2010-2011, a controvérsia era grande e havia uma enorme dificuldade em perceber a posição exata dos professores acerca deste assunto. Assim, sentimos que seria importante estudar o que com ela se relaciona, pois “a profissão de professor não pode desenvolver-se fora de uma consciência profunda do que está a acontecer no mundo, na Educação, nas políticas nacionais e internacionais, despertando apenas e quando, tardiamente, se dá o choque com a realidade” (Afonso, 2009: 26).

Em Portugal os professores sempre foram avaliados mas os modelos de avaliação foram sempre burocráticos, atribuindo-se-lhe pouca importância. O primeiro modelo de avaliação aplicado nas escolas previa uma inspeção feita ao trabalho docente sem que o professor pudesse ter qualquer participação no seu processo de avaliação. Este modelo foi aplicado durante alguns anos até que surgiu a democracia em Portugal (1974). Nessa fase histórica a avaliação docente passou para segundo plano e volta a entrar na agenda educativa em 1986, com o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86). Aqui volta-se a referir a avaliação docente e, pela primeira vez, se faz a associação desta com a progressão de carreira e desenvolvimento profissional e se prevê a inclusão do docente na sua própria avaliação. No entanto, só na década de 90, com a publicação do primeiro Estatuto da Carreira Docente (DL nº 409/89) que contempla uma carreira única, dividida em escalões, e com o Decreto regulamentar 14/92 que prevê a entrega de um relatório crítico de autoavaliação para efeitos de avaliação de desempenho, o novo modelo de avaliação começa a ser implementado nas escolas. Este modelo de avaliação é inovador pois centra-se na formação contínua do docente e, por isso, no seu desenvolvimento profissional. Embora tenha sofrido algumas reformulações ao longo da sua aplicação (DL nº 1/98 e decreto regulamentar 11/98) este modelo foi, mais tarde, considerado como um obstáculo ao sistema de ensino que terá contribuído para acentuar as críticas ao modo como a ADD estaria a ser realizada, por comparação com outras profissões (DL 15/2007) principalmente pelas suas características essencialmente burocráticas.

A partir de 2005 denota-se uma nova preocupação com a qualidade do sistema educativo através da publicação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) e de um novo Estatuto da Carreira Docente (DL nº 17/2007). Surge, pouco tempo depois, um novo modelo de avaliação de desempenho docente (DL nº15/2007). Este novo modelo, traz, inerentes a si, alterações a vários níveis, desde a criação de duas novas categorias hierarquizadas na carreira: professor e professor titular (DL nº 15/2007, artigo 34º) às quais correspondem funções específicas, à metodologia, que se torna mais complexa, e, ainda, aos efeitos dos resultados obtidos na avaliação de desempenho. É neste modelo que se centra o estudo que se pretende aqui apresentar.

A supervisão surge como um elemento central neste modelo de avaliação, sendo mesmo referida no decreto regulamentar que a rege, pois a finalidade deste modelo de avaliação é:

“a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante

acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto regulamentar nº2/2010, artigo 3º).

A metodologia prevista implica o recurso à supervisão uma vez que há o surgimento da função de avaliador cujas competências são as de, entre outras, prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação e proceder à observação de aulas, sempre que a elas haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas (decreto regulamentar nº 2/2010, artigo 14º). Tendo em conta a intenção democrática deste modelo de avaliação a ligação à supervisão será no sentido de um trabalho mais de colaboração e não de inspeção, que foi durante muitos anos não só característica dos modelos de avaliação implementados em Portugal, mas também a forma como foi vista a supervisão. Isso leva-nos a procurar, neste estudo, explorar o modo como “uma visão emancipatória da supervisão em contexto de avaliação interpares, essencia[!] à transformação deste processo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional” (Moreira, 2009b: 242) pode ser desenvolvida com este modelo.

Após percebida a importância da supervisão e do supervisor neste modelo de ADD surgiram várias questões:

- O que acham os docentes sobre este modelo?
- Será que os docentes avaliados têm a mesma perspectiva que os avaliadores?
- Que estilo de supervisão será o mais adequado a este contexto?
- Qual será o papel do supervisor?
- Que tipo de relação se desenvolve entre o avaliado e avaliador?
- Será esta relação favorável ao processo de ADD?
- Será que as perceções dos docentes correspondem à realidade do que acontece durante o processo de ADD?

Como resultado destas questões, foram delineados os seguintes objetivos para o estudo que se apresenta:

1. Caracterizar a relação supervisiva e estilo de supervisão presente no processo de avaliação de desempenho docente.
2. Conhecer representações e perceções dos professores (avaliador e avaliados) relativamente à relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

3. Identificar potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

Tratando-se de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, este estudo procurou articular a componente da ADD com a perspetiva da supervisão, numa orientação democrática e emancipatória do processo avaliativo. Foi desenvolvido ao longo de um ano letivo (2010/2011), com a colaboração dos docentes do departamento de línguas estrangeiras numa escola do Distrito de Braga.

Este relatório é composto por 3 capítulos. Ao primeiro capítulo corresponde o enquadramento teórico do estudo desenvolvido. Este encontra-se subdividido em duas partes: a contextualização histórica da avaliação de desempenho docente desde o seu surgimento em Portugal até ao momento de aplicação do estudo, com ênfase neste último, apresentando os seus referentes, dimensões, objetivos, intervenientes, periodicidades e fases, instrumentos de avaliação e registo, efeitos e dificuldades já detetadas na sua aplicação; na segunda parte abordamos a supervisão pedagógica, desde a sua evolução conceptual e metodológica à relação com a ADD.

No capítulo II deste relatório, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada no desenvolvimento do estudo. É um capítulo que está subdividido em seis partes e explica a problemática inerente ao estudo, os seus objetivos, o contexto onde o mesmo foi desenvolvido, a metodologia do estudo de caso, a instrumentação e os processos de recolha de informação e por fim os procedimentos de análise da informação recolhida.

O terceiro e último capítulo reporta-se à análise, triangulação e interpretação dos dados recolhidos, bem como à conclusão do trabalho desenvolvido. Encontra-se dividido em cinco partes sendo que as quatro primeiras apresentam a análise relativamente: à identificação de perceções dos docentes sobre os objetivos, intervenientes, dimensões, método, periodicidade e efeitos da ADD; à identificações de perceções sobre a supervisão, desde o seu conceito à relação supervisiva presente no processo de ADD; às práticas discursivas onde se pretende caracterizar o estilo de supervisão presente no processo de ADD com base no discurso supervisivo; e às potencialidades e constrangimentos inerentes ao processo de ADD e à supervisão.

No capítulo final apresentam-se as conclusões e limitações do estudo desenvolvido.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico do estudo

“a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) e, ainda, se não se aliarem à avaliação políticas e medidas que a complementem e potenciem” (Flores, 2010:7).

Ao longo deste capítulo vamos apresentar uma revisão da literatura relativa à avaliação do desempenho em termos nacionais e internacionais, até à data de desenvolvimento do estudo (2010), de forma a permitir uma melhor contextualização e perceção do estudo desenvolvido. Começaremos pelo percurso e alterações à legislação que regulamentam a ADD em Portugal, com maior enfoque na fase a que este estudo se refere, terminando numa perspetiva acerca dos dilemas e constrangimentos da ADD.

1. A Avaliação de Desempenho Docente: uma perspetiva histórica

Em Portugal, a avaliação docente existe e é aplicada há já diversos anos; no entanto seguindo modelos bastante diferentes de acordo com as épocas a que se reportam. Entre 1947 e 1974, a avaliação era feita através de inspeção, normalmente apoiada pelo Reitor ou Diretor da Escola nomeado pelo Ministério da Educação, na qual era atribuída aos docentes a menção de “Bom” ou “Deficiente” a partir da informação recolhida. Em conformidade com os tempos que se viviam, não era dado ao professor o direito de participar na sua avaliação ou recorrer das decisões tomadas. Com o surgimento da democracia em 1974 e a massificação das escolas, a avaliação de desempenho, até aí ligada ao controlo e inspeção, perde importância e desaparece da agenda educativa. Assim, até 1986 apenas a apresentação de um diploma de uma instituição superior e uma declaração com nota de “Bom” era suficiente para que o docente estivesse apto a leccionar no ensino público. Por sua vez o segundo modelo, que tem início em 1990 (Secção II, art. 39º até art. 53º do DL nº139-A/90 de 28 de abril), regulamentado em 1992 através do decreto regulamentar nº14/1992, de 4 de julho e que tem por base os princípios que constam da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada também em 1990, visava “o desenvolvimento

profissional dos professores, a progressão de carreira e a implementação de mecanismos de prestação de contas” (Curado, 2002). Este modelo só teve, no entanto, efeitos na carreira a partir de 1993, com a publicação da circular nº14/93 DEGHRE. A criação deste segundo modelo surge com a menção de “Satisfaz” e “Não Satisfaz”, atribuídas em resposta a um relatório elaborado pelo docente. Este relatório visava o seu desempenho e deveria ser crítico. Anexo a ele deveriam ser entregues provas da conclusão de ações de formação que completassem um número pré-estabelecido de créditos. No entanto, a atribuição da pretendida menção de Satisfaz surgia em praticamente todos os casos, uma vez que, para não ser atribuída, o docente teria que ter uma das três seguintes situações: recusa injustificada no exercício de cargos propostos, não conclusão de ações de formação contínua obrigatórias e um mau relacionamento com os alunos fundamentado e comprovado, caso difícil de observar uma vez que, salvo situações realmente extraordinárias, apenas era tida a perspectiva do professor. Percebe-se que estes modelos não faziam qualquer diferenciação entre os docentes no que concerne o seu desempenho, sendo tratados de igual modo professores que se empenhavam na sua atividade como professores, professores que apenas faziam o mínimo necessário ou até aqueles que o faziam de forma incompleta ou imperfeita, desde que mantivessem um relacionamento agradável com os seus alunos, exercessem os cargos que lhe eram propostos e concluíssem as ações de formação. Este modelo de avaliação prevê a criação de um júri de avaliação a quem compete a atribuição da menção qualitativa de Não Satisfaz bem como a possibilidade de recorrer da avaliação atribuída.

A par do surgimento deste novo modelo, é publicado o primeiro Estatuto da Carreira Docente (DL nº409/89 de 18 de novembro) que define um conjunto de direitos e deveres dos professores. É também neste estatuto que surge a divisão da carreira em dez escalões, permitindo assim alguma diferenciação entre os professores. De facto, esta diferenciação prendia-se essencialmente com o tempo de serviço, uma vez que este modelo de avaliação se tornou apenas num “simples procedimento burocrático” (Busto & Maia, 2009) com pouco ou nenhum impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, mas é com ele que surge pela primeira vez a relação entre avaliação e progressão da carreira.

Em 1998, surge uma revisão ao ECD através do decreto-lei 1/98, de 2 de janeiro e, com ela, uma nova política de avaliação docente (decreto regulamentar 11/98, de 15 de Maio). Nesta fase, as alterações ao anteriormente regulamentado, embora poucas, foram notórias, uma vez que surge uma comissão de avaliação que avalia todos os relatórios, agora chamados de

documento de reflexão crítica, entregues pelos professores. Passa a haver a possibilidade da menção qualitativa de “Bom” e “Muito Bom” através do pedido de reapreciação da prova por uma nova comissão de avaliação. Esta reformulação surge após serem identificadas as necessidades de mudança decorrentes da definição de critérios para a menção de “Não Satisfaz” e de reflexão dos professores sobre as suas práticas. Tendo sido consideradas inovadoras na fase de aplicação, estas medidas políticas mostraram poucos resultados em termos de garantia de qualidade do ensino e embora a avaliação docente tenha sido regida por estas políticas durante bastante tempo, a crescente descreditação da escola pública e da qualidade do ensino faz com que surja uma necessidade de nova mudança.

No decreto-lei de nº15/2007 de 19 de janeiro, o ECD em vigor até à data é referido como um “obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Este decreto enumera ainda várias razões para que tal tenha sucedido, das quais se salienta a avaliação docente que é descrita como um procedimento burocrático sem conteúdo, do qual resultou uma progressão na carreira por antiguidade e uma desmotivação e falta de empenho nas atividades do professor.

Assim com vista na exigência e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, surge uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo em 2005 (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), um novo ECD em 2007 (DL nº15/2007) e, pouco tempo depois, um novo modelo de ADD que iniciou a sua implementação em 2007 e foi alvo de diversas alterações à data do estudo apresentado nesta dissertação, e até posteriormente.

Neste novo modelo surgem muitas diferenças em relação aos modelos anteriores, que ocorreram em quase todos os aspetos da ADD. Surge agora a necessidade de especificar, deixando bem claro, todos os seus referentes, as suas dimensões e objetivos, intervenientes, instrumentos de avaliação e registo, fases da avaliação, a par da periodicidade e efeitos da avaliação.

1.1. Referentes da ADD no ano letivo 2010/2011

O ECD em vigor, à data do estudo, no artigo 42º remete-nos para a necessidade da fundamentação do novo modelo de avaliação docente em referenciais, pois esta deve ser, de

acordo com este decreto, realizada “segundo critérios previamente definidos”. Este novo modelo tem, então, dois tipos de referenciais, os de nível externo e de nível interno. Por quadros de referência externos temos os programas curriculares, as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores e os seguintes normativos legais:

- a LBSE (Lei nº49/2005, de 30 de agosto) em cujos princípios referidos no artigo 39º a ADD assenta. Assim, este estabelece que:

“1- Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3 - Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.”

- o decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro, que corresponde ao novo estatuto da carreira docente e que, nos artigos 40º ao 49º, determina a relevância, âmbito e periodicidade, intervenientes, fases do processo, dimensões de avaliação, itens e sistema de classificação, reclamação e recurso, efeitos e garantias do processo de ADD que serviram de base à posterior regulamentação e aplicação do processo de ADD;

- o decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral do desempenho docente em função das dimensões profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida;

- o decreto regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, que regulamenta as regras de aplicação do novo sistema de ADD;

- o despacho nº 7465/2008, de 13 de março que orienta a possível delegação de competências prevista no decreto regulamentar 2/2008;

- o despacho nº16872/2008, de 23 de junho, no qual estão os modelos de impressos para as fichas de autoavaliação bem como as ponderações dos parâmetros classificativos das fichas e regras de aplicação dos mesmos.;

- o despacho nº14420/2010, de 15 de setembro, que regulamenta a calendarização do procedimento de ADD, as regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação, os modelos das fichas de avaliação global, bem como as instruções do seu preenchimento;
- o despacho nº 20131/2008, de 30 de julho, que determina as percentagens máximas para a atribuição da diferentes classificações;
- o despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro que define os padrões de desempenho em relação às quatro dimensões da avaliação docente legisladas no ECD, cujos instrumentos até aí eram da responsabilidade da escola ou agrupamento de escolas. Estes padrões de desempenho visam definir “as características fundamentais da profissão docente e as respetivas tarefas profissionais, descrevendo a natureza, saberes e requisitos para a profissão” (Freitas, 2012:23);
- o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, aplicável aos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que define os perfis específicos do desempenho profissional destes.

Em termos internos, os referentes são relativos à escola ou agrupamento de escolas onde o docente realiza a sua atividade e são os que se seguem:

- os descritores dos níveis de desempenho, criados pela própria escola para aplicação nas fichas de avaliação;
- os instrumentos de registo criados pela escola ou agrupamento de escolas para efeitos de ADD;
- os documentos de gestão pedagógica da escola que permitem articular a avaliação e nomeadamente a observação de aulas, de forma a “manter uma ligação comunicacional de grande proximidade com as outras dimensões de avaliação da Escola” (Reis, 2011: 49);
- o projeto educativo da escola, que deve “ser elaborado de forma a clarificar as finalidades da avaliação, estabelecendo criteriosamente, as problemáticas, os objetivos/metabolos e as estratégias a seguir” (Reis, 2011:50);
- os projetos curriculares de escola e de turma, pois estabelecem a relação com o contexto específico da atividade do professor;
- o plano anual de atividades que deve ser também tido em conta uma vez que deve ser desenvolvido de acordo com os objetivos do projeto educativo e define a organização e programação das atividades extracurriculares.

1.2. Dimensões da ADD

Como já referido no ponto anterior, as dimensões da ADD foram legisladas no ECD (DL n°75/2010, de 23 de junho) e são quatro:

- a vertente profissional e ética;
- o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- a participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas dimensões fazem com que o modelo português se centre no perfil do professor e embora as mesmas estejam previamente definidas, foi atribuída autonomia às escolas para que, com base nos referentes anteriormente mencionados relativamente aos domínios de avaliação e os padrões de desempenho, pudessem estabelecer critérios de avaliação em diversos parâmetros. Desta forma, a figura que se segue, elaborada tendo por base o quadro com as dimensões e parâmetros da avaliação de Graça et al. (2011: 61-62) e o de Sanches (2008:137) permite a perceção da relação entre os mesmos.

Figura 1 - Dimensões e parâmetros da avaliação

| Dimensão | Parâmetro |
|---|--|
| Vertente Profissional e ética | Compromisso com a construção do conhecimento profissional. |
| | Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. |
| | Compromisso com o grupo de pares e com a escola. |
| Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | Preparação, organização e realização das atividades letivas. |
| | Relação pedagógica com os alunos. |
| | Avaliação das aprendizagens dos alunos. |
| Participação na escola e relação com a comunidade educativa | Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades, nomeadamente nos resultados escolares esperados e na redução do abandono escolar. |
| | Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e de gestão. |

| | |
|---|--|
| | Dinamização e avaliação de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa. |
| Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. | Ações de formação concluídas. |

Com base nesta figura, percebe-se que, neste modelo de ADD, as várias dimensões definidas no ECD não terão o mesmo ênfase ao longo do processo, o que pode permitir uma maior frequência de avaliação de determinada dimensão em detrimento de outra. Isto é perceptível, tanto pela diferença no número de parâmetros existentes para cada dimensão, como pela inexistência de parâmetros no que respeita à relação com a comunidade educativa prevista na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, uma vez que os parâmetros definidos apenas visam a primeira parte deste parâmetro, descurando a relação entre o professor e a comunidade educativa no que aos pais e encarregados de educação diz respeito.

1.3. Objetivos da ADD

No decreto-lei 15/2007 referente ao ECD, encontram-se definidos os objetivos que regem a avaliação de desempenho docente. Este decreto baseia esta avaliação nos princípios da LBSE e define os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

1.4. Intervenientes na ADD

No processo de ADD são intervenientes o docente avaliado, o avaliador e a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD).

1.4.1. O docente avaliado

O Docente avaliado é, como o próprio nome indica, a pessoa que vai dar provas da sua atividade profissional. Este docente deve ser parte ativa da sua avaliação, uma vez que o decreto regulamentar nº2/2008, no artigo 11º, menciona como dever do avaliado “proceder à respectiva auto-avaliação como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação”. Esta autoavaliação é obrigatória e tem como objetivo “envolver o docente no processo de avaliação, promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho” (DR 2/2010). Para tal o docente deve elaborar um relatório de autoavaliação que aborde todos os aspetos referidos no decreto suprarreferido: a) autodiagnóstico realizado no início do procedimento; b) breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação; c) contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola; d) análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas, tendo em conta os elementos de referência previstos no artigo 7º deste documento normativo e que são: os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob a proposta do conselho científico para a avaliação dos professores; os objetivos e metas fixadas no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; e os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas já referidos ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional; e) formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente; e f) identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. A este relatório devem, ainda, ser anexados todos os documentos que o docente considere relevantes para a apreciação do seu desempenho, desde que não constem do seu processo individual, podendo ser organizados em dossiês, diários de bordo, portefólios ou *webfólios* (Oliveira, 2012: 33). Esta obrigatoriedade da participação do docente avaliado denota a preocupação deste processo na reflexão sobre o desempenho do docente. Através da reflexão

das suas práticas, o docente pode não só identificar os pontos fortes e fracos da sua atividade, permitindo-lhe atuar sobre os mesmos, como ajuda-o a desenvolver a sua autonomia e a dos seus alunos, uma vez que “a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos” (Vieira, et al., 2010).

1.4.2. O avaliador

A função de avaliador é um pouco controversa e sofreu, logo nos primeiros ciclos de implementação do processo, alterações. Quando o processo foi implementado pela primeira vez, esta função recaía sobre o presidente do conselho executivo ou diretor, o coordenador do departamento curricular ou, se este delegasse, num professor titular. O professor titular surge no ECD com a divisão da profissão em duas categorias, professor e professor titular, um processo muito conturbado e do desagrado da generalidade dos docentes de ambas as categorias. O decreto regulamentar nº2/2010 traz algumas alterações neste sentido, uma vez que termina com a distinção destas duas categorias e insere o relator que é designado pelo coordenador do departamento curricular e cujo trabalho é supervisionado pelo mesmo. Com o surgimento da categoria de relator, surge também o júri de avaliação, que é constituído por este e pela comissão de coordenação da avaliação de desempenho. Este, como membro do júri de avaliação, é “responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho” (DR nº2/2010). Tem como funções: a) prestar ao avaliado o apoio necessário ao longo do processo, nomeadamente na identificação das suas necessidades de formação; b) proceder à observação de aulas, fazer registos e apreciações e partilhá-las com o avaliado com intuito formativo; c) apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar uma entrevista individual ao avaliado se este a requerer; d) apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global com uma proposta de classificação final; e e) submeter ao júri de avaliação a aprovação autónoma de um programa de formação caso a classificação proposta seja de *regular* ou *insuficiente*.

A leitura da literatura, tanto a nível de dissertações de mestrado cujos trabalhos desenvolvidos foram neste âmbito (Oliveira, 2012; Freitas 2012), como os próprios relatórios da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAP, 2011), permite inferir que a

posição de avaliador foi controversa desde o início, tanto com o professor titular como com o relator, pois não só se denotava falta de experiência e até de formação nestas funções, como era muito difícil ao avaliador a formulação de julgamentos que lhe é pedida, uma vez que há fatores externos à avaliação que poderiam influenciar a mesma e por isso criar um enviesamento da realidade. Ainda, ao analisar a informação por si recolhida e formular julgamentos, fá-lo dentro de um contexto do qual faz parte e terá por isso as consequências inerentes.

1.4.3. A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)

Em cada escola, agrupamento de escolas, ou escolas não agrupadas, todo o processo de avaliação de desempenho é coordenado e acompanhado por uma comissão composta por quatro elementos: o presidente do conselho pedagógico, que a coordena, e três outros docentes eleitos dentro dos membros do conselho pedagógico.

A esta comissão compete, de acordo com o número 3 do artigo 12º do DL nº 2/2010, garantir o rigor do processo de avaliação do desempenho, elaborando as diretivas para a sua aplicação e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas, bem como confirmar a atribuição da menção *Insuficiente* (decreto-lei nº 75/2010, artigo 43º).

1.4.4. O Conselho Científico para a Avaliação dos Professores

Embora não sendo um interveniente no processo de ADD, este conselho, criado pelo DL nº15/2007 e atualmente extinto, foi um elemento extremamente importante para o desenvolvimento do mesmo, visto que serviu como rede de apoio a todos os envolvidos. Definido no decreto-regulamentar nº4/2008 como um órgão consultivo do Ministério da Educação com autonomia técnica e científica, desenvolveu o seu trabalho através da auscultação, em reuniões, dos docentes com o intuito de desenvolver pareceres acerca do processo de acordo com a realidade vivida pelos mesmos e, em simultâneo, apoiou as CCAD, que se sentiam muito desorientadas relativamente à aplicação do processo, especialmente na construção dos instrumentos de avaliação. Com a preocupação de que a avaliação de desempenho se tornasse irrelevante e de forma a colmatar algumas das dificuldades sentidas tanto pelos docentes avaliados como pela CCAD, o CCAP recomenda a simplificação do processo tentando evitar que

o excesso de burocracia impeça o cumprimento dos objetivos definidos e publica várias recomendações, das quais se destacam os critérios para a construção dos instrumentos (CCAP, 2010: 4), os padrões de desempenho constituídos por níveis de desempenho e respetivos descritores (CCAP, 2010: 6) e os Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas (CCAP: 2008).

1.5. Periodicidade e fases da ADD

O processo de ADD é, na data em que foi realizado o estudo, referente a um ciclo com a duração de dois anos, devendo a avaliação ser realizada até ao término do último ano civil a que corresponde esse ciclo. O calendário anual do desenvolvimento do processo, no qual constam os prazos máximos de duração de cada uma das fases, é da responsabilidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

As fases de aplicação da ADD, regulamentadas no artigo 15º do decreto regulamentar nº 2/2008, são sequenciais e são as seguintes: a) Preenchimento da ficha de auto-avaliação pelo avaliado; b) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores fazendo, assim, uma avaliação prévia; c) Reunião e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito bom* ou de *Insuficiente*, pela comissão de coordenação da avaliação; d) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado; e) Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. Embora não mencionadas neste artigo, existem ainda mais três fases que correspondem à comunicação final da avaliação, reclamação e recurso. E embora sejam eventuais, estas estão previstas no normativo referido. A periodicidade da ADD é estabelecida desta forma por motivos “essencialmente de carácter administrativo “ (Formosinho et al. 2010: 116) e “teria mais razão de ser que a avaliação profissional se fizesse aquando da possibilidade de mudança de escalão, como determinava o anterior regime” (*ibidem*). Estes autores diferenciam a avaliação para controlo dos deveres profissionais, “que é baseada mais em aspectos administrativos” e na qual se justifica que seja “de carácter obrigatório e se faça de dois em dois anos”, da avaliação para progresso na carreira, que deve “fazer-se a partir de factores profissionais próprios de uma avaliação para progresso” e por isso “dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais largo consentâneo com as etapas do desenvolvimento profissional” (*ibidem*).

1.6. Instrumentos de avaliação e registo na ADD

A informação recolhida nas escolas para efeitos de ADD recorre a instrumentos específicos de registo legislados nos normativos legais. Assim, há dois tipos de instrumentos: as fichas destinadas à avaliação de desempenho docente aprovadas pelo ME e os instrumentos internos ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada, criados e aprovados pelo Conselho Pedagógico. À escola corresponde, ainda, a explicitação dos níveis de desempenho para cada parâmetro classificativo, com base nos elementos de referência da avaliação constantes do artigo 17º do decreto regulamentar nº 2/2010 e as orientações do CCAP. A classificação desses parâmetros deve ter em conta a recolha de variadas fontes de dados, como, por exemplo, os relatórios de autoavaliação e observação de aulas, certificados de frequência e aproveitamento em ações de formação, materiais pedagógicos elaborados e utilizados pelos docentes, portfólios, *webfólios*, e outros que se mostrassem evidências relevantes da prática dos avaliados. Com base nestes registos, procede-se ao preenchimento das fichas de avaliação, que podem ser constituídas por listas de verificação e grelhas de observação e/ou análise documental.

Esta multiplicidade de recolha de dados apresenta-se como favorável ao processo, uma vez que, através da sua triangulação, permite uma menor subjetividade na formulação de julgamentos; no entanto, por outro lado, como defendem Formosinho et al. (2010), a coexistência de dois tipos de avaliação, formativa e sumativa, “implica a utilização de critérios e instrumentos diferentes, em função do propósito instituído” e “esta associação, na avaliação do desempenho docente, entre os propósitos da avaliação formativa e os da avaliação sumativa” não é consensual (Formosinho et al., 2010: 110). Enquanto a avaliação formativa

“envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite diversidades de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento dos professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto” (*ibidem*),

a sumativa

“visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido.” (*ibidem*).

Desta forma é compreensível e previsível que a burocracia incitada por esta avaliação seja um factor de constrangimento e complicação pois, na tentativa de ser o mais fiel possível aos

referentes para construção dos instrumentos, os atores escolares terão tendência para “fragmentar os comportamentos observáveis”, “demarcar todos os passos e procedimentos para salvaguarda de eventuais actos discricionários” (op.cit.:111).

1.7. Efeitos

A avaliação de desempenho docente tem efeitos diretos na progressão de carreira que é feita através da mudança de escalão (art. 37º do DL nº 15/2007) ao qual corresponde a um índice remuneratório.

Para ser possível a progressão na carreira é necessário a verificação cumulativa dos seguintes requisitos: “a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior; b) Da atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a Bom; c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada” (art. 37º do DL nº15/2007).

No que à avaliação diz respeito, é necessário então uma avaliação com a menção mínima de *Bom* para progredir ou para obtenção da nomeação provisória em definitiva no fim do período probatório.

Quando obtida a menção de *Muito Bom* ou a de *Excelente* o docente tem o direito: a) À progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vagas; b) À bonificação de um ano para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, no caso de obtenção de duas menções consecutivas de Excelente ou de Excelente e Muito bom; c) À bonificação de seis meses para progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte, se obtiverem duas menções qualitativas consecutivas de Muito bom; e, d) À atribuição de um prémio pecuniário de desempenho (art. 48º do DL nº15/2007).

No caso de obtenção de menções de *Regular* ou *Insuficiente*, o tempo de serviço correspondente a esse ciclo de avaliação não é tido em conta para progressão de carreira e é exigida uma proposta de formação contínua que permita a melhoria dos aspetos negativos detetados. Ainda, no caso apenas da menção de *Insuficiente*, há implicações no que respeita a: a) renovação ou celebração de novo contrato; b) impossibilidade de acumulação de funções; c) cessação de nomeação provisória do docente em período probatório no fim do mesmo; e, d) a

impossibilidade de candidatura à docência no mesmo ano letivo ou no seguinte àquele em que realizou o período probatório. (art. 48º do DL nº15/2007).

1.8. As pedras no caminho da ADD

O processo de avaliação de desempenho docente tem estado em constante mutação, com novos normativos a serem produzidos, com avanços e recuos, com minimização ou aumento de certos constrangimentos e, tornando-se, por isso, um autêntico quebra-cabeças, tanto para quem o desenvolve como para quem o estuda.

A avaliação é sempre um fator de constrangimento, pois, dependendo no modelo de avaliação de desempenho utilizado, surgem sempre dificuldades de aplicação. Ora, de acordo com Aguiar (2007), os modelos de avaliação podem ser de quatro tipos:

- “ · Modelo centrado no perfil do professor;
- Modelo centrado nos resultados obtidos;
- Modelo centrado no comportamento do docente na sala de aula;
- Modelo de prática reflexiva.”

Estes quatro modelos implicam quatro tipos diferentes de avaliação docente. Ainda no seguimento das ideias deste autor, o primeiro modelo visa a avaliação de acordo com o perfil definido pelos agentes educativos. O segundo visa a relação direta entre os resultados obtidos pelos alunos e as competências do docente. O terceiro modelo centra-se no desempenho do professor em sala de aula e o quarto visa a melhoria das práticas do docente através da reflexão sobre o seu desempenho. Os primeiros três modelos estão muito centrados nos resultados, enquanto o último se centra mais no processo. É fácil perceber quais os fatores de constrangimento relacionados com os três primeiros modelos: a subjetividade presente nas conclusões e resultados que se podem obter é grande e não há nada que se possa fazer para a alterar. O quarto modelo, no entanto, apresenta-se mais adequado, pois apesar de nem todos os docentes partilharem as mesmas opiniões ou crenças acerca do ensino, um modelo reflexivo de formação (e avaliação)

“(…) combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender e fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003: 35).

Sendo que o modelo de ADD em estudo implica uma junção entre todos os modelos acima referidos, aliados às vantagens da diversificação surgem também os constrangimentos previstos em todos os modelos.

A qualquer processo de avaliação de desempenho estão sempre associadas algumas críticas e a literatura destaca algumas que levaram a falhas de eficácia dos processos. O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1988 citado por Stronge 2010: 29) refere os seguintes aspetos, relativamente aos quais têm havido sucessivas falhas:

“Privar o pessoal não qualificado de certificações e de processos de selecção; Proporcionar um *feedback* construtivo a cada professor; reconhecer e ajudar a reforçar serviços de elevada qualidade; Proporcionar uma direcção para os programas de desenvolvimento pessoal docente; Apresentar dados que resistam ao escrutínio profissional e judicial; Apresentar dados de forma eficaz e a um custo razoável; Ajudar as instituições a despedir professores incompetentes ou não produtivos; Unir, em vez de dividir, os professores e os administradores nos seus esforços coletivos para educar os alunos.”

Estas falhas têm levado a diversos problemas na concepção e implementação da avaliação de desempenho docente, dos quais Stronge (2010: 30) salienta a pouca utilidade da avaliação, a hesitação na realização de avaliações honestas e significativas por receio de possíveis consequências legais em casos de desempenho insatisfatório, a forma como a avaliação docente foi vista no passado, uma vez que a melhoria da qualidade dos docentes não era associada à melhoria da qualidade da educação e a desconfiança causada pela cultura burocrática e atmosfera conflitual que se vive nas escolas, e que condenam qualquer sistema de avaliação.

Um dos dilemas mais fortes deste processo é relativo aos propósitos da avaliação de professores. Estes propósitos podem ser relacionados, tanto com a atividade docente, como com os propósitos gerais da educação e podem incluir “contratações, decisões salariais, nomeações, redução de pessoal, avaliação de desempenho, retenção/rescisão pré-nomeação definitiva, atribuição de prémios/reconhecimento, retenção/rescisão pós-nomeação definitiva, auto-avaliação, progressão na carreira e recrutamento de mentores” (Wheeler & Scriven, 2006 citado por Stronge, 2010: 25). No caso da avaliação docente em Portugal, os seus propósitos mais claros são melhorar o desempenho dos docentes e prestar contas do trabalho efetuado. A melhoria do desempenho docente permite aos docentes “aprender sobre a sua própria prática”, “refletir sobre ela” e “melhorá-la” (Stronge, 2010: 27) e deve ser avaliada de forma contínua, correspondendo por isso a um tipo de avaliação formativa. Já a prestação de contas remete-nos

para “um compromisso para com os objetivos profissionais em termos de competência e de desempenho de qualidade considerados importantes” (*ibidem*), o que corresponde a uma avaliação sumativa. Embora diferentes nos seus objetivos e modos de avaliar, estes dois tipos de avaliação devem apoiar-se mutuamente, pois como afirma Stronge (2010: 28) “o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que por sua vez (...) contribui (...) para a melhoria de toda a escola”. Este autor defende ainda que uma avaliação de qualidade permite a melhoria tanto do desempenho dos professores, como dos programas e serviços para alunos, pais ou encarregados de educação e comunidade e da capacidade das escolas para cumprirem a sua missão, pois permite um *feedback* importante e apoios e recursos adequados às necessidades (*ibidem*).

A ligação entre a melhoria da qualidade da atividade docente e a prestação de contas é forte e permite a vigilância e o controlo profissional necessários à criação/ manutenção de professores competentes e eficazes. Isto levou a que, não só em Portugal como nos restantes países, a avaliação de desempenho tenha estado na agenda das reformas educativas, tanto pela necessidade de mudança dos sistemas de avaliação, como pelas dificuldades que surgem na criação e implementação de sistemas justos, funcionais e adequados dada “a extrema complexidade, multidimensionalidade e multicausalidade de qualquer processo de avaliação” (Alves & Machado 2010: 7). Como afirmam estes autores (op. cit.: 95), para não se tornar ineficaz, a avaliação não pode ter “apenas a função de descrever a realidade, ou mesmo se servir para que, após a sua realização, as autoridades externas ao processo, tomem decisões e proponham mudanças, adoptem regras de controlo, punição ou recompensa”, pois há o risco do sentimento de afronta ao profissionalismo do professor.

No caso específico do processo de avaliação de desempenho português em vigor no ano letivo 2010/2011, a todos os dilemas característicos de qualquer processo de avaliação acresce-lhe o facto de ter um carácter público e ser feita por elementos internos da escola, por colegas de trabalho, o que faz com que surjam variados dilemas, desde a relação existente entre o professor avaliado e o relator, ao questionamento da legitimidade profissional dos professores avaliadores, à qualidade dos instrumentos produzidos pela escola, à falta de uma componente disciplinar na legislação que crie um perfil específico dos docentes, de acordo com a sua área disciplinar em que estes se possam basear, entre muitos outros. A este propósito, o Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de

Escolas Associadas ao CCAP (CCAP, 2009) refere que se criou nas escolas um clima de instabilidade, insegurança e desorientação, havendo mesmo a desmobilização dos docentes envolvidos no processo motivado pelas alterações que se efetuaram na altura, nomeadamente a criação do “simplex”, assim como a informação excessiva e contraditória que constantemente chegava às escolas por causa das alterações regulamentares e que levava a constantes reformulações dos instrumentos de registo. Este relatório menciona também como constrangimento da avaliação, causador de alguns dilemas no processo, as movimentações externas. Os sindicatos e a comunicação social criavam outro elemento de produção de informação, que, juntamente com toda a informação que os docentes recebiam a nível interno e legislativo, tornava-se num elemento de perturbação e levava a um aumento da instabilidade e da desconfiança (CCAP, 2009: 22-23). A estes factores juntam-se um clima de tensão e medo provocado quer pela tutela quer por colegas, a deterioração das relações entre colegas, a desmotivação dos docentes causada pelo desgaste psicológico, a insatisfação relativa à excessiva atenção dado ao processo em detrimento da atividade letiva e o aumento da competitividade entre docentes e consequentes decréscimo de colaboração e aumento de desconfiança. Ainda, no relatório anual sobre o processo de ADD produzido pelo CCAP, foram diagnosticados, no ano de 2010, os seguintes constrangimentos: “a falta de formação dos avaliadores na área da avaliação de desempenho; a publicação tardia das normativas legais, o congelamento das progressões e promoções, e a indefinição da distribuição das quotas (nomeadamente para os relatores e coordenadores) e a avaliação por pares, bem como a elaboração e natureza dos instrumentos de registo” (CCAP, 2011: 22). A par dos diagnósticos desenvolvidos pela CCAP, vários estudos que tiveram a ADD como objeto detetaram muitos constrangimentos ao processo. Oliveira (2012) entrevistou vários docentes e nas suas conclusões refere o excesso de burocracia presente no processo, a falta de uma experiência piloto antes da aplicação da ADD nas escolas, o mal-estar sentido entre os pares causado pela atribuição das funções de avaliador, a falta de consulta à classe docente na legislação e implementação de um assunto que tanto lhes diz respeito. De facto, Day (2001: 26) também refere este dilema, quando afirma que “A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de destabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores”. Também Freitas (2012: 88), no seu estudo refere a desmotivação dos docentes causada pelo excesso de burocracia e

sobrecarga de trabalho. Já Rodrigues (2012: 74) centra o seu estudo nos medos associados à ADD e conclui que os docentes apresentam, de facto, muitos medos que são também verdadeiros obstáculos neste processo. Neste estudo os medos referidos são relacionados com possíveis injustiças decorrentes da aplicação do processo, desde a gestão do tempo em prol da avaliação de desempenho em detrimento do tempo investido na atividade docente, à subjetividade do processo, à informação insuficiente, à falta de saúde, à falta de respeito, e ao desemprego. De destacar, ainda em relação a este estudo, que, embora na maioria da investigação já realizada os docentes denotarem um desagrado em relação às funções de avaliador serem atribuídas a um colega, um dos medos mencionados pelos docentes é precisamente a possível existência de um avaliador externo, desconhecedor do contexto específico dos docentes. Ainda, no âmbito das emoções dos docentes, Martins (2011) evidencia no seu estudo que há uma forte vertente negativa a este respeito, onde se destacam os medos, mal-estares e injustiças.

A dicotomia avaliação/supervisão surge, a par da existência simultânea de uma avaliação formativa e sumativa, como um aspeto criador de tensões e dilemas: “The question of whether teacher supervision and teacher evaluation are compatible roles for the same individual has plagued practice and scholarship alike for many decades” (Nolan & Hoover, 2005: 25). Cada função tem características próprias, que chegam por vezes a ser contrárias. A este respeito, a figura 2 (Nolan & Hoover, 2005 citado por Moreira, 2009) apresenta e explica as sete dimensões onde as funções de avaliação e supervisão diferem.

Figura 2 – Dimensões diferenciadoras entre supervisão e avaliação (Nolan & Hoover, 2005 cit. in Moreira, 2009)

| | Supervisão | Avaliação |
|-----------------------------|---|--|
| Finalidade Principal | Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho | Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor |
| Fundamentação | Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar | Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional |

| | | |
|---|---|--|
| | | dos professores |
| Âmbito | Restrito (um fator de cada vez) | Alargado (juízo globalizante) |
| Relação professor-supervisor | Colegial, “reciprocidade orgânica” (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança) | Hierarquizada, com grau razoável de distância, de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível |
| Enfoque da recolha de dados | Individualizado, diferenciado, baseados em critérios individuais | Baseados em critérios estandardizados |
| Valorização da competência Profissional | Competência partilhada e mutuamente reconhecida | Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola |
| Perspetiva do professor sobre o processo | Oportunidade para correr riscos e experimentar | Desempenho máximo para mostrar ao avaliador |

O processo de ADD prevê uma constante supervisão pedagógica realizada pelo colega a quem é pedido, em simultâneo, que seja avaliador do colega supervisionado. Como nos mostra a figura 1, estas funções diferem entre si em variados aspetos, por isso é sempre muito difícil para uma pessoa gerir estas funções em simultâneo de forma a garantir o melhor possível das duas. Os autores supra mencionados referem até que “Many school districts attempt to combine the two functions into a single activity, but in our view, that approach is doomed to failure because the two functions are fundamentally different” (Nolan & Hoover, 2005: 27). Assim, será de esperar que este processo de ADD apresente muitos constrangimentos causados pelo dilema da combinação destas duas funções.

Embora sejam tão diferentes na sua índole, as duas funções são igualmente essenciais e devem complementar-se separadamente uma vez que “teacher evaluation ensures that all teachers function at a satisfactory level of performance, and teacher supervision provides opportunities for teachers to grow far beyond minimally acceptable levels of performance” (*ibidem*). Estes autores defendem a complementaridade da avaliação e da supervisão pois, sem um equilíbrio conjunto entre as duas funções, muitos dos propósitos da ADD perdem-se. A própria avaliação, quando desenvolvida através da supervisão de uma ou duas aulas do docente não é eficiente: “Most people can put their best foot forward for a limited time. However as an observer watches a teacher’s work more frequently, a much clearer picture of typical behaviour

emerges” (op.cit: 30). Já a supervisão permite, com a observação dessas mesmas duas aulas, o melhoramento da atividade do docente, uma vez que o seu objetivo não é um julgamento global, mas sim o melhoramento de aspetos específicos. A perspetiva dos docentes avaliados em sistemas de avaliação onde surgem a par as funções de avaliação e supervisão é sempre algo negativa, visto que “because of the negative consequences that can result from poor performance during an observation for evaluation purposes, teachers take few risks” (op.cit: 34). Há então uma grande tendência para a teatralização repetida de uma aula cujos julgamentos dados anteriormente foram positivos, ou seja, uma vez obtida uma boa avaliação com num determinado ciclo de avaliação essa aula será, tendencialmente, repetida como uma fórmula em ciclos seguintes, evitando assim riscos desnecessários.

A juntar a este aspeto temos o fato da neutralidade prevista num avaliador não dever existir num supervisor, pois no caso deste a neutralidade pode levar ao distanciamento do supervisor em relação ao professor e criar uma barreira ao desenvolvimento do trabalho. Ao serem realizados conjuntamente, se não se conseguir marcar a diferença entre as duas funções, o docente irá sempre ver o colega apenas como avaliador e não como supervisor, e isto impedirá a realização das funções tanto de supervisor como de avaliador. No entanto, quando é possível esta junção entre supervisão e avaliação, as duas tornam todo o sistema de avaliação um sistema muito forte (Danielson & McGreal, 2000).

2. A Supervisão Pedagógica e a ADD

Sempre que, em ambiente escolar, é mencionada a palavra supervisão, as reações variam muito. Isto prende-se essencialmente com as vivências dos docentes:

“For some, it gives rise to pleasant, even invigorating, memories of well-designed and well-supported learning opportunities that result in a renewed sense of professionalism and improved teaching and learning. For others, the memories are of hostile, unfair, negative judgements made by administrators who appeared to have, at best, a superficial understanding of the teacher’s work. For the majority, it often calls to mind emotionally neutral annual rituals that included a brief compliment or an innocuous suggestion for improvement but had no lasting impact.” (Nolan & Hoover, 2005: 3).

Assim, aliar a um processo já por si complicado (como o da avaliação de desempenho docente) o processo de supervisão, parece algo arrojado, mas é algo que nos nossos dias é considerado

de extrema importância. Ao longo dos anos, o termo supervisão sempre teve uma conotação um pouco negativa e a função de supervisor foi saltando entre inspetor, apoiante, avaliador e consultor. Inicialmente a supervisão surge na educação apenas para servir o propósito de avaliar os docentes. Com “uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo” (Duffy, 1998; McIntyre & Bird, 1998, cit. in Vieira, 2009: 199), o supervisor era apenas um inspetor que se preocupava com as tarefas de vigiar o currículo, certificar-se das melhorias de eficiência nos métodos de instrução e avaliar o desempenho do docente e o sucesso dos alunos (Bolin, 1987, in Nolan & Hoover, 2005: 22).

Já no século XX, esta supervisão de inspeção começou a ser fortemente atacada, o que possibilitou o surgimento de alterações nas funções de supervisão: “The alternative conceptions of supervision were grounded in democratic principles of autonomy and freedom” (Nolan & Hoover, 2005: 23). Assim, os supervisores começaram a sentir a necessidade de ajudar os professores no seu próprio crescimento: “they began to embrace helping teachers to grow as an important function (Glanz, 1998, cit. in Nolan & Hoover, 2005: 23) e com isto surge uma outra supervisão, de natureza progressista e democrática. Esta atribui menos importância à avaliação docente, dá ênfase à colaboração, aos processos em grupo, ao questionamento e à experimentação (*ibidem*). O professor surge pela primeira vez como parte da solução, em vez de parte do problema. No entanto, os princípios democráticos da avaliação tinham que coexistir com os métodos burocráticos e controladores que visavam a avaliação e exclusão de professores incompetentes. É nesta fase que, ao distanciar-se dos propósitos de avaliação, começa a surgir o conflito entre as duas funções.

Nos finais do século XX, a crescente preocupação com a supervisão leva ao surgimento de três modelos de supervisão: modelo clínico, reflexivo e desenvolvimentista. O modelo clínico surge, nos EUA, no final dos anos 50 com R. Goldhammer, M. Cogan e R. Anderson (Alarcão & Tavares: 2003: 24), “introduzido em Portugal por Alarcão na década de 1980 (Alarcão, 1982 cit. in Vieira, 2009: 199). Goldhammer, Cogan e Anderson consideravam incompatíveis as funções de supervisão e de avaliação e enfatizavam o papel do supervisor como um colega que deveria desenvolver uma relação de confiança com o supervisionado, centrando a sua atenção na sala de aula. Através do desenvolvimento desta relação, o supervisor poderia, depois, fornecer o serviço intelectual desenhado para melhorar as práticas do docente e aprendizagens dos alunos (Nolan & Hoover 2005: 24).

“Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2003: 24).

Este modelo surge, como referem Alarcão & Tavares (2003), com um elemento-chave da supervisão: a ideia de colaboração. Assim, este modelo seria desenvolvido através de ciclos de supervisão contemplados em cinco fases (ver figura 3).

Figura 3 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer e outros (1980, cit. in Alarcão & Tavares, 2003: 26)



À primeira fase, o encontro de supervisão, corresponde a identificação do problema ou assunto a desenvolver e é também quando se procede à planificação conjunta da estratégia de observação. A segunda fase é a observação da prática do docente. Após a observação surge a terceira fase, na qual o supervisor e o supervisionado analisam, separadamente, a informação recolhida durante a observação e tentam chegar a uma compreensão partilhada. No encontro de pós-observação, quarta fase, há um momento de análise conjunta desses dados, onde o supervisor ajuda o supervisionado a atribuir-lhe significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir. Por fim, a quinta fase, relativa à análise do ciclo de supervisão, tem o objetivo de avaliar a ação da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003: 28). Embora este ciclo de observação clínica termine na quinta fase, o mesmo deve ter continuidade com o início de um novo ciclo, permitindo ao supervisionado uma constante evolução das suas práticas.

Apesar de ser um modelo que implica o trabalho colaborativo e muito bem estruturado, a falta de competências e conhecimentos de supervisão no contexto escolar tornou este método pouco aceite nas escolas, embora seja habitual o recurso ao mesmo, principalmente na formação inicial de professores e quando há a estratégia de observação de aulas, uma vez que apoia a reconstrução das práticas dos professores, nomeadamente no modelo

desenvolvimentalista da supervisão que apresentaremos à frente. Já no final da década de 70, Madeline Hunter desenvolveu um método também chamado de supervisão clínica, mas que diferia muito do conhecido até à data. O seu modelo era mais autoritário, direccionado para o supervisor e compatível com a avaliação docente (Nolan & Hoover 2005: 24). Este modelo tornou-se, ao longo dos anos, numa lista de classificação de professores que servia a avaliação, mas que começava a esquecer a supervisão. Assim, surge o modelo reflexivo com Schön (1983, 1987) que defendia uma abordagem reflexiva “na e sobre a acção” (Alarcão & Tavares, 2003: 35). Este modelo

“combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Nolan & Hoover 2005: 24).

2.1. O Modelo Desenvolvimentalista de Supervisão e os Estilos Supervisivos

O modelo desenvolvimentista surge, um pouco mais tarde, com Glickman, Gordon & Ross-Gordon (1998, cit. in Nolan & Hoover 2005: 24). Este modelo assemelha-se ao modelo clínico de Goldhammer, Cogan e Anderson, na medida em que se centra na colaboração (*ibidem*), utiliza, como uma das suas estratégias, o ciclo de observação do modelo clínico e entende a supervisão como uma

“actividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processo de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção, desenrolando-se em ambientes promotores da construção da autonomia profissional e da aprendizagem” (cf. Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005a; Vieira, 2006 e 2009; Alarcão & Roldão, 2008, citados por Moreira 2010: 92)

Uma das características mais importantes do modelo desenvolvimentalista de supervisão é a correspondência entre a abordagem inicial de supervisão com as características do professor ou do grupo, seja dos seus níveis de desenvolvimento, a sua experiência e o seu comprometimento com a função (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001: 197). E porque a função normativa da supervisão pode desenvolver-se em vários sentidos, estando dependente da visão de educação que se tem, e para que não haja divergências, “A visão de educação que a

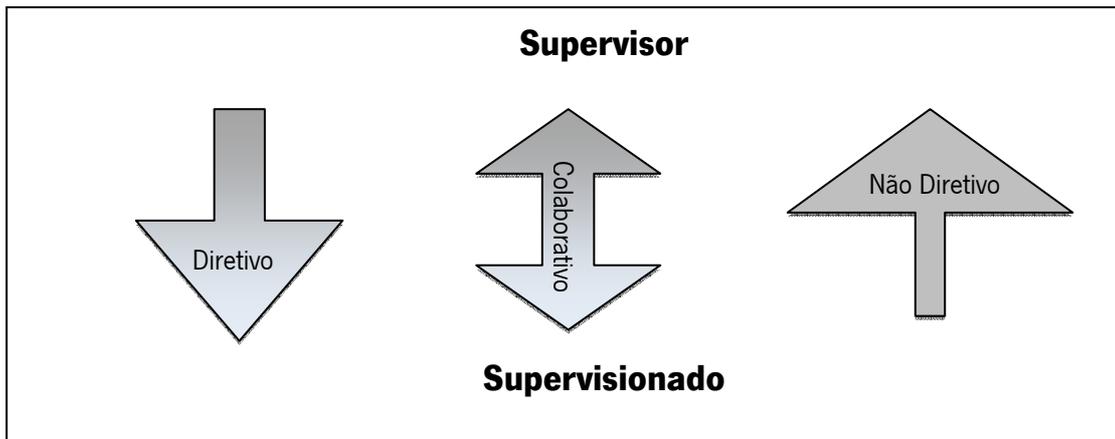
sustenta deve ser aplicável a todos os participantes nestes processos, pois transversal e assente em ideais de uma sociedade democrática (Moreira, 2009: 37). Da mesma forma que, quando se fala de educação, o campo é vasto, também isso acontece quando se fala em supervisão, até porque a maioria dos supervisores já foram ou são professores e, como consequência, trazem consigo uma bagagem de crenças e opiniões sobre a aprendizagem, o conhecimento, o papel do professor e de tudo o que com o processo de aprendizagem se relaciona (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001). É importante, então, de acordo com estes autores, que se trabalhe de acordo com o paradigma que vá de encontro ao modelo de supervisão colegial, uma vez, que dos três tipos de supervisão por eles enunciados, “conventional, congenial or collegial” (2001: 6), este é aquele que mais trabalha no sentido da democracia. De facto, as

“finalidades da avaliação neste contexto deveriam ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimentalista, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000 cit. in Moreira, 2009b: 254).

Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2001), explicam que, a respeito do papel do supervisor, podem haver várias abordagens, categorizando-as nos seguintes estilos: diretivo (que pode ser de controlo, ou informativo), colaborativo e não-diretivo, e que este deve depender dos níveis de envolvimento, motivação e proficiência do professor, da sua capacidade de deteção e resposta aos problemas que vão surgindo e do ambiente onde a supervisão se desenvolve. A cada abordagem correspondem vários comportamentos do supervisor, na medida em que eles assentam em visões diferentes da atividade supervisiva e, por sua vez, indicam relações de poder. A Figura 4 que se segue ilustra a influência que cada envolvido detém na tomada de decisões de acordo com cada estilo/ abordagem.

Quando o supervisor detém o conhecimento do que vai melhorar no ensino do professor e está disposto a tomar total responsabilização pelas decisões tomadas ou quando oferece ao supervisionado um leque de opções por onde escolher, dirigindo-o, o estilo supervisivo presente é o diretivo (que pode ser informativo ou de controlo). Por sua vez, quando o supervisor é a maior fonte de informação, mas todo o investimento do professor é solicitado e tido em conta, estamos perante o estilo colaborativo. Por último quando o supervisor apenas assiste o professor no processo de reflexão das suas ações estamos perante o estilo não diretivo.

Figura 4 – Influência na tomada de decisões em cada estilo supervisionário



A respeito do discurso da supervisão, Glickman, Gordon e Ross-Gordan (2001) “problematizam os ‘estilos supervisionários’ por referência às funções discursivas predominantes do supervisor (...) nos encontros de supervisão” (Vieira & Moreira, 2011: 15), fazendo a distinção entre os três estilos de supervisão já mencionados. Estas funções implicam um aumento ou diminuição da relação de poder entre o supervisor e supervisionado, tarefa essencial à definição do estilo de supervisão.

“A análise do discurso da supervisão permite-nos aceder às formas de gestão do poder na relação supervisiva, supondo-se que a análise de quem faz *o quê dizendo* representa uma importante fonte de evidência para a compreensão e redefinição da dimensão interpessoal da supervisão acompanhada” (Zeichner et al., 1998 cit in Vieira & Moreira, 2011: 15).

Apresentamos o quadro 1 que se segue, elaborado com base nos comportamentos descritos por Glickman, Gordon e Ross-Gordan (2001), Alarcão & Tavares (2003) e Barbosa (2003) no seu estudo, onde estão descritas os comportamentos do supervisor nos encontros supervisionários, fazendo uma ligação com os estilos de supervisão mencionados. Este quadro corresponde a uma síntese dos comportamentos do supervisor e foi usado, como veremos, no capítulo III para a análise do estudo empírico. A cada abordagem ou estilo supervisionário correspondem um conjunto de comportamentos do supervisor que podem ser percebidos através da análise do seu discurso, sendo assim possível perceber qual a abordagem supervisiva utilizada.

Quadro 1- Estilos de supervisão e respetivos comportamentos

| Estilos de supervisão | Não diretivo | De colaboração | Diretivo |
|--|---------------------|-----------------------|-----------------|
| Comportamentos | | | |
| Cede a palavra | | | |
| Presta atenção ao que é dito | | | |
| Solicita descrição da ação | | | |
| Solicita informação/ explicação | | | |
| Explica/ clarifica | | | |
| Concorda/ apoia | | | |
| Elogia | | | |
| Reflete sobre os constrangimentos à prática de observação/ avaliação | | | |
| Fundamenta/ exemplifica | | | |
| Provoca confronto com as teorias e práticas do professor | | | |
| Conduz á reestruturação de teorias e práticas | | | |
| Apresenta alternativas | | | |
| Dá conselhos | | | |
| Procura consensos | | | |
| Interpreta | | | |
| Dá opinião | | | |
| Determina o tópico de discussão | | | |
| Interrompe | | | |
| Exemplifica com dados da experiência | | | |
| Corrige | | | |
| Invalida | | | |
| Discorda | | | |
| Avalia | | | |

De todas os estilos mencionados, surge, tendencialmente, a preferência pela abordagem colaborativa: “Because most teachers probably function at moderate or mixed levels of development, expertise and commitment, the collaborative approach should be the most successful entry approach” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001: 199). Apenas estagiários ou professores em início de carreira parecem preferir o uso da abordagem diretiva, uma abordagem mais controlada pelo supervisor, onde este lhes diz o que devem fazer. É de salientar, apesar disso, que independentemente da abordagem que se utiliza, ela não tem que ser rígida, ou seja, um supervisor pode e deve alterar a abordagem sempre que surgir essa necessidade.

“A simples razão de que a maioria dos professores prefere estratégias de colaboração deve indicar-nos que, em princípio, o supervisor as deve adoptar. Não nos diz, porém, que as deve utilizar em todos os casos e em todas as situações” (Alarcão & Tavares, 2003: 78).

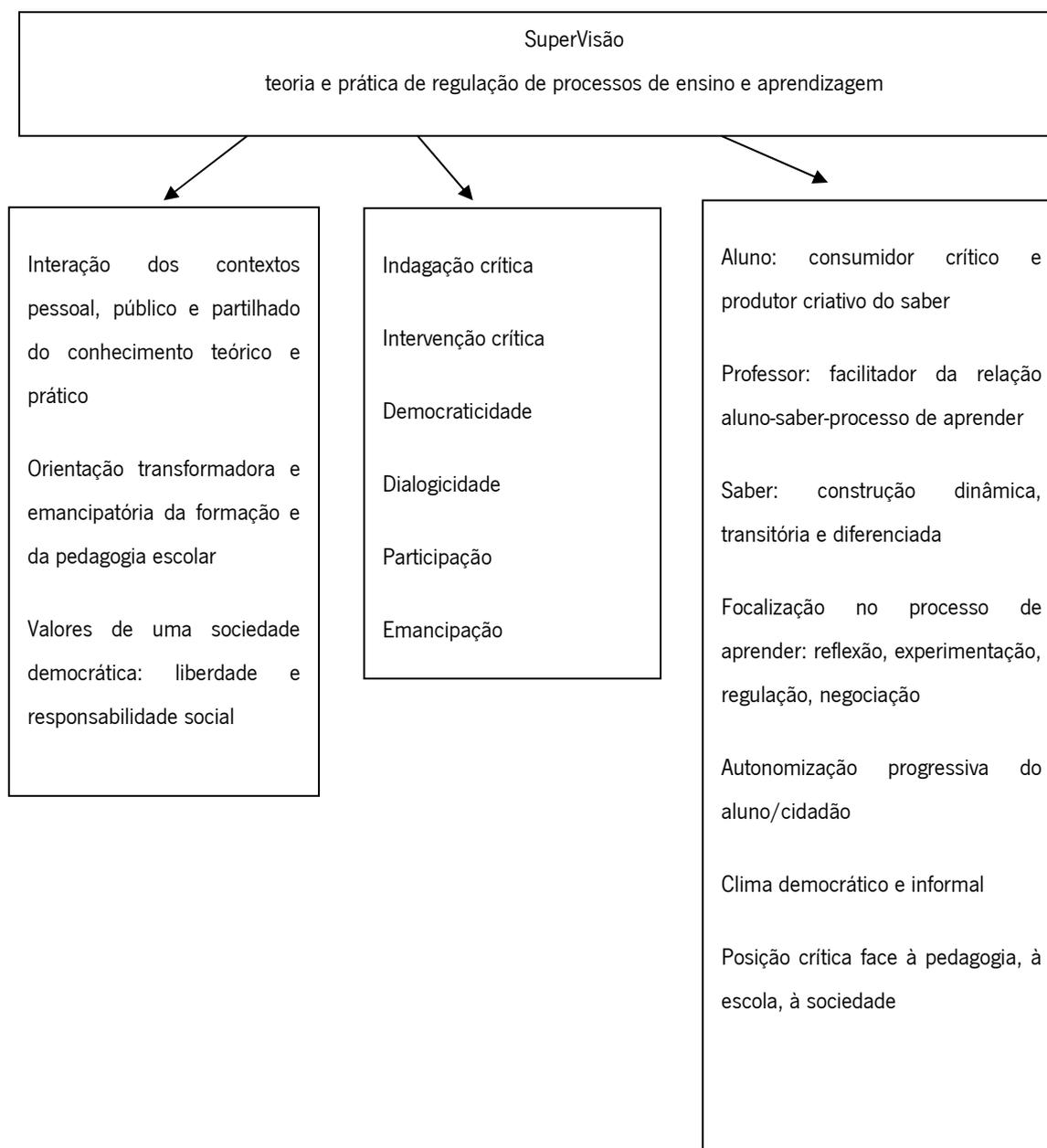
Alarcão e Tavares (*ibidem*) referem ainda a necessidade de incluir na escolha de uma abordagem supervisiva a personalidade dos professores e o seu nível de conhecimento cognitivo e afetivo, uma vez que diferem de professor para professor, exigindo por isso um tratamento diferente de caso para caso, uma vez que alguns possam necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros durante todo o processo ou, mesmo, apenas numa determinada fase do processo de supervisão.

Das quatro abordagens mencionadas acima, a abordagem mais colaborativa só é passível de existir numa “base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte” (Alarcão & Tavares, 2003: 79). Por sua vez, a abordagem de controlo diretivo é a única que não é consistente com os preceitos da supervisão clínica que, por sua vez, é consistente com o tipo de avaliação formativa (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2001). O modelo desenvolvimentalista da supervisão pedagógica, prevê que o estilo supervisivo vá evoluindo à medida que evolui a autonomia profissional do formando (Vieira & Moreira, 2011). Vieira & Moreira (*ibidem*), defendem, ainda, que no caso específico da avaliação de desempenho docente, sendo esta uma avaliação interpares, o recurso ao estilo não-diretivo de supervisão será justificado embora possa haver o recurso aos restantes estilos.

2.2. Em direção a um modelo reflexivo crítico de supervisão

Vieira (2010) defende esta perspetiva de supervisão pedagógica “orientada para a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus atores um elevado grau de profissionalismo”, não se tratando “de uma supervisão *qualquer*, mas sim de *natureza transformadora e orientação emancipatória*, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social” (Vieira, 2009: 202). A figura 5 apresenta, de forma sintetizada, as ideias centrais deste conceito de supervisão pedagógica.

Figura 5 – Supervisão pedagógica (Vieira, 2010: 10)



De forma a cortar de vez com a perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora da avaliação e “defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa concepção do ensino como acto moral e político (Vieira, 2009: 202), autores como Waite (1995: 87) e Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004: 8) defendem o uso de uma nova grafia para a palavra supervisão,

“Perhaps we might now write of ‘superVision’ in an attempt to denote the visionary potential of collegial relations between an insider and an outsider in wich both may benefit if both take an educative/inquisitive stance. (Waite, 1995:87 citado por Vieira. 2010)

De acordo com esta autora, esta pode ser exercida de forma autónoma (autosupervisão) ou de forma acompanhada,

“promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-opara a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação” (*ibidem*),

A supervisão pedagógica pode também ser utilizada enquanto ação reguladora mas sempre em estreita relação com a pedagogia, visto que ao regular da qualidade da pedagogia, a compreende e renova (Vieira, 2098: 200), sendo por isso “um fenómeno sempre local e inacabado, marcadamente ideológico, situado entre a reprodução e a transformação da ordem social implícita nas situações de intervenção” (Vieira, 2009: 198).

Espera-se assim que as tendências supervisivas se inclinem

“para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006; Alarcão & Roldão, 2008 cit. in Moreira, 2009b).

Apesar da diversificação de propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, podemos encontrar um elemento comum – “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira, 2001). Logo, de forma a garantir uma orientação transformadora da pedagogia escolar, surgem implicações na prática supervisiva e nos papéis dos supervisores. Vieira, (2006: 31, cit. in Vieira, 2009: 203) avança com os seguintes princípios gerais de forma a encontrar modos de (inter)acção que favoreçam a emancipação profissional:

- Articulação entre a prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;

- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação”.

Este modo atual de ver a ação supervisiva prevê um trabalho conjunto e democrático entre supervisor e supervisionado, no qual a dimensão interpessoal desempenha um papel fundamental, sendo, por isso, o papel do supervisor importante no desenvolvimento de uma boa supervisão. Alarcão (2003) considera que atualmente o papel de supervisor se aproxima daquilo que Blumberg considerava o supervisor ideal,

“indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver” (Alarcão & Tavares, 2003:73).

Este estudo procurou aferir precisamente isto: a qualidade da relação interpessoal e a sua relação com os processos de desenvolvimento profissional associados à ADD. O tipo de avaliação que se prevê nos normativos deverá tomar “em consideração o pluralismo de valores em presença e a subjetividade dos sujeitos avaliados, isto é, as suas conceções, crenças e modos de interpretar a realidade educativa, de forma a que a sua verbalização, análise e discussão possam facilitar e promover a mudança” (Fernandes, 1999: 9). Assim, e tendo em conta a importância da relação entre professor avaliado e respetivo avaliador, responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação de desempenho (decreto regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho), a relação supervisiva é de extrema importância para que os objetivos da avaliação sejam atingidos. Ainda, “Numa profissão

que trabalha com pessoas, a vontade, o afeto e a emoção e a inteligência destas mesmas pessoas são um fator natural do (in)sucesso da intervenção. Não estamos perante profissões técnicas em que o objeto a transformar - a matéria-prima - não tem volição, emoção ou cognição” (Formosinho et al. 2010: 14). Com a consciência da complexidade e alteração constante do processo, surge a necessidade da análise do desenvolvimento desses mesmos processos no terreno, ainda que em contextos muito específicos, pois é através do conhecimento do que se está a fazer no terreno que se pode compreender e (des)construir práticas. Isto leva-nos ao estudo empírico, que abordaremos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II - Metodologia de Investigação

Este capítulo é referente à metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo de caso e inicia-se com a exposição da problemática que deu origem ao mesmo, enunciando os objetivos definidos. De seguida são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas, bem como os instrumentos utilizados e procedimentos de recolha e análise de dados.

Ainda neste capítulo, é feita uma caracterização dos sujeitos envolvidos e do contexto onde o estudo foi desenvolvido.

1. A problemática

O interesse pelo desenvolvimento deste tema está intimamente ligado com a condição do professor na realidade atual, e com todos os problemas que dela surgem. Neste momento, a situação ainda está conturbada, não obstante a crescente valorização da ADD. Assim, sentiu-se a importância de estudar o que com isto se relaciona.

Analisando a metodologia prevista no modelo de Avaliação de Desempenho implementado pelo XVII Governo Constitucional que exerceu entre 2005 e 2009, e cuja implementação se manteve até 2010-2011, infere-se que esta deve ser encarada como estratégia de emancipação pessoal e profissional em contexto de trabalho, visto que

“... visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante

acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (decreto regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

Procuramos saber se assim é.

2. Objetivos

Após decidido o tema e provando as palavras de Bassey (1999), “A research question is the engine which drives the train of enquiry.”, havia uma questão que atravessava todo o estudo e que veio dar origem aos seus objetivos: *Como é a relação supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente?* Através desta questão foi possível formular os objetivos de estudo bem como as dimensões do mesmo. Assim, os objetivos de investigação que se pretendiam atingir são os seguintes:

1. Caracterizar a relação supervisiva e estilo de supervisão presente no processo de avaliação de desempenho docente.
2. Conhecer representações e perceções dos professores (avaliador e avaliados) relativamente à relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.
3. Identificar potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

3. Contexto de desenvolvimento do estudo

Este estudo foi realizado junto dum grupo de 8 docentes de língua estrangeira envolvidos no processo de Avaliação de Desempenho de uma escola de 3º ciclo e ensino secundário no Norte de Portugal no ano letivo de 2010/2011. O grupo de professores era composto pelo coordenador do departamento, 2 relator (um deles era o coordenador do departamento) e restantes docentes avaliados.

Como se pode verificar na tabela 1, de acordo com os resultados obtidos no primeiro instrumento utilizado para recolha de dados (anexo I) na parte que visava caracterizar os sujeitos, identifica-se o contexto como sendo maioritariamente feminino (apenas um docente do

sexo masculino), de idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos. No que respeita ao ensino, predomina o tempo de serviço de 21 a 30 anos, sendo a formação académica mais abrangente a Licenciatura. Em termos contratuais imperam os professores do Quadro de escola.

Tabela 1- Caracterização dos sujeitos

| Sexo | Masculino | | Feminino |
|-------------------------|---|---|------------------------------|
| | 1 | | 7 |
| Idade | 25-34 anos | 35-44 anos | 45-54 anos |
| | 2 | 3 | 3 |
| Tempo de serviço | 1-5 anos | 13-20 anos | 21-30 anos |
| | 2 | 2 | 4 |
| Habilitações académicas | Licenciatura | Pós-Graduação | Mestrado |
| | 5 | 1 | 2 |
| | 1 dos docentes tem segunda licenciatura | | |
| Tipo de contrato | Quadro de escola | Quadro de escola de outro estabelecimento de ensino | Contratado profissionalizado |
| | 4 | 2 | 2 |

A escolha deste contexto de desenvolvimento do estudo foi motivada pelo conhecimento prévio do contexto em questão pela autora, bem como a proximidade geográfica, que foi um aspeto tido em conta pois iria facilitar as várias deslocações à escola que seriam necessárias ao longo da realização do estudo.

4. Metodologia do estudo de caso

O estudo de caso que se desenvolveu enquadra-se num paradigma naturalista e qualitativo de investigação, que se preocupa “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005: 15). Este paradigma privilegia a descrição e interpretação da realidade à luz do contexto em que

ocorre, e tem como base uma visão construtivista e democrática da educação. A metodologia adotada foi resultado direto do tipo de investigação que se pretendia desenvolver, pois ela segue as 10 características de investigação qualitativa definidas por Patton (1990): *naturalistic inquiry, inductive analysis, holistic perspective, qualitative data, personal contact and insight, dynamic systems, unique case orientation, context sensitivity, emphatic neutrality* e *design flexibility*. Assim, foi um estudo desenvolvido em ambiente natural, num contexto escolar e que se caracterizou pelo seu caráter descritivo e indutivo, cujo objetivo foi, através da recolha de dados e posterior análise, compreender as particularidades específicas da Avaliação de Desempenho e da Relação Supervisiva presente na mesma e as potencialidades e constrangimentos a si inerentes.

O estudo recorreu a métodos qualitativos de recolha e análise de dados sem propósito de generalização estatística. Esta metodologia veio cumprir estas finalidades de tipo descritivo e interpretativo, na qual a investigadora teve um papel não-participante, tornando-se possível responder aos objetivos definidos não se exercendo qualquer tipo de controlo dos comportamentos dos participantes. Ainda,

“the analysis of written texts, audiotapes or visual images deals with activities which seem to exist independently of the researcher. This is why we call such data *naturally occurring*; they derive from situations which exist independently of the researcher’s intervention.” (Silverman 2001:159)

A intervenção da investigadora foi organizada de forma a que não tivesse qualquer influência na informação recolhida, uma vez que não esteve presente nos momentos de recolha de dados, quer por questionário quer por áudio-gravação dos momentos de supervisão. Estes últimos existiriam mesmo que não houvesse qualquer intervenção da investigadora e, para que fossem ainda mais naturais, a sua presença foi totalmente eliminada, não estando presente nestes encontros supervisivos.

5. Instrumentação e recolha de dados

A ADD foi, no ano letivo em questão, especialmente conturbada, pelo que a recolha de dados foi feita ao ritmo dos professores, das necessidades da escola e das constantes previsões

de alterações no processo que não chegaram a tomar forma. O quadro que se segue mostra as fases de desenvolvimento do estudo.

Quadro 2- Fases de desenvolvimento do estudo

| Procedimentos | Setembro – Dezembro (2010) | Janeiro – Abril (2011) | Maió – Junho (2011) |
|---|-------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Desenho de instrumentos de recolha de informação. | | | |
| Apresentação do estudo aos intervenientes (professores avaliados, avaliadores e conselho diretivo). Negociação de formas de implementação do estudo. | | | |
| Aplicação do Questionário inicial | | | |
| Áudio-gravações de encontros supervisivos | | | |
| Aplicação do Questionário final | | | |

Como se pode verificar no quadro acima, a fase correspondente ao desenho dos instrumentos de recolha de dados atravessou todo o processo de desenvolvimento do estudo, isto porque, embora os estes estivessem já planeados desde o início do desenvolvimento do estudo, o seu desenho foi sendo alterado de acordo com as necessidades que foram surgindo, consoante os resultados que se foram obtendo e a participação dos docentes envolvidos. A este respeito, é de salientar que no projeto não estava prevista a áudio-gravação de momentos de interação, mas sim uma entrevista final em grupo que seria áudio-gravada. Os docentes envolvidos mostraram-se um pouco reticentes a uma entrevista, tanto pelo facto de implicar uma disponibilidade extra, como por terem que expor as suas opiniões, crenças e perceções relativas a uma situação que é delicada apenas por existir e, por isso, quando expostas em grupo trazem sempre as suas consequências, negativas ou positivas. Dessa forma, optou-se por fazer, em vez da entrevista, um questionário e negociou-se com os docentes a áudio-gravação de encontros de supervisão. Isto levou a alterações no desenho inicial do estudo.

A negociação das formas de implementação do estudo surge já no 2º período do ano letivo de 2010/2011, aquando de uma reunião de secção do departamento de línguas a 3 de fevereiro, na qual foi disponibilizado algum tempo à investigadora para apresentar o estudo e pedir a colaboração dos docentes. Embora este projeto tivesse já sido apresentado

anteriormente ao conselho diretivo e obtido um *feedback* positivo para a sua aplicação, os docentes teriam o papel principal no desenvolvimento do mesmo e para isso era necessário, apresentá-lo, como esclarecer qualquer dúvida que surgisse, para que o processo de negociação pudesse ser feito de uma forma informada e clara. Assim, foi, nesta fase, explicado o projeto, solicitada a participação voluntária dos docentes, negociados os momentos específicos de recolha de informação e tudo o resto que envolvia a participação dos mesmos. Nesta fase de negociação ficou acordado que o contacto entre a investigadora e os sujeitos de estudo seria feito por e-mail e, tendo a investigadora um papel não participante, só estaria presente no processo de ADD nos momentos em que isso fosse imprescindível para o estudo, de forma a exercer uma influência mínima. As reações iniciais por parte dos sujeitos do estudo foram muito pouco positivas, pois os professores manifestaram muita desconfiança, insegurança e um sentido de invasão de privacidade, reações estas que foram acalmadas através da explicação pormenorizada do tipo de estudo a desenvolver, mas que constantemente e a cada novo momento de recolha de dados, surgiam novamente e só acalmavam após nova confirmação do objeto de estudo e garantia de anonimato.

Bassey (1999) define como os três métodos principais de recolha de informação questionar, observar eventos e ler documentos. Os instrumentos escolhidos vêm ao encontro destes métodos de recolha de informação e visam através da triangulação das fontes de dados, obter as perspetivas de todos os envolvidos, professores avaliados e avaliadores, em ambiente natural, com vista a evitar enviesamentos. Assim, foram utilizados as seguintes técnicas:

- Inquérito por questionário (em dois momentos distintos do processo)
- Áudio-gravação de momentos de supervisão

A escolha do inquérito por questionário, em detrimento de entrevista, foi tomada essencialmente pela falta de disponibilidade e conciliação de horários dos envolvidos para realizar uma entrevista. Através do questionário, cada professor pode responder de acordo com a sua disponibilidade.

Relativamente à recolha efetiva de dados, esta começou apenas após a fase de apresentação e negociação da aplicação do estudo e quando o processo de ADD estava, finalmente, pronto a iniciar na escola em questão.

A primeira fase de recolha de dados corresponde ao preenchimento do questionário inicial (Anexo1), que foi preenchido ainda antes do início do processo de ADD na escola e que tinha por

objetivos caracterizar os sujeitos, a identificar percepções sobre a ADD, conhecer/definir o conceito de supervisão e identificar percepções/representações sobre a relação supervisiva na ADD. Este questionário foi preenchido através duma ferramenta do Google (Google Docs) que permitiu aos sujeitos o preenchimento do questionário de acordo com a sua disponibilidade. Tinha uma versão única, sendo o mesmo para professores avaliados ou relatores.

Como forma de desenvolvimento do questionário foi feito o Quadro 3, no qual se identificam os objetivos, os referentes e as dimensões, dando depois origem às questões. Assim o questionário foi desenvolvido em quatro partes, de acordo com os objetivos. A primeira parte, constituída por 6 perguntas, visava caracterizar os sujeitos; a segunda parte, com 8 perguntas, vinha ao encontro do segundo objetivo, identificar percepções sobre ADD; a terceira parte tinha três perguntas que respondiam ao objetivo conhecer/definir o conceito de supervisão, fazendo já a ligação com a quarta e última parte, também de três perguntas que vinha ao encontro do último objetivo definido para este questionário inicial, Identificar percepções/ representações sobre a relação supervisiva na ADD.

Quadro 3 – Processo de construção do questionário inicial

| Objetivos | Referentes | Dimensões | Itens/Questões |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar os sujeitos | <ul style="list-style-type: none"> ● Legislação da ADD: <ul style="list-style-type: none"> - ECD (decreto- lei 15/2007); -LBSE (Lei nº49/2005); -Decreto-Lei 240/2001; -Decreto-Regulamentar nº 2/2008; - despacho nº 7465/2008; - despacho nº 16872/2008; - despacho nº 14420/2010; - despacho nº 20131/2008; - despacho nº 16034/2010; - Decreto-Lei nº 241/2001. | <ul style="list-style-type: none"> ●Gênero ●Idade ●Tempo de serviço ●Habilitações académicas ●Formação adicional ●Tipo de contrato | <ol style="list-style-type: none"> 1) Feminino/Masculino 2) até 24 anos/ 25-34 anos/ 35-44 anos/ 45-54 anos/ 55 ou mais anos 3) menos de 1 ano/ de 1 a 5 anos/ de 6 a 12anos/ de 13 a 20 anos/ de 21 a 30anos/ mais de 30 anos 4)Bacharelato/licenciatura/Pós-graduação/Mestrado/Doutoramento/Outro 5) Indicar outras formações adicionais 6) Contratado não profissionalizado/ Contratado profissionalizado/Quadro de Zona Pedagógica/ Quadro de Escola/ Quadro de escola de outro estabelecimento de ensino |
| <ul style="list-style-type: none"> ●Identificar percepções sobre ADD | <ul style="list-style-type: none"> ●Busto e Maia (2009) ● Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2001) ●Alarcão & Tavares (2003) ●Fernandes (2007) | <ul style="list-style-type: none"> ●Objetivos ●Âmbito ●Dimensões ●Métodos ●Periodicidade | <ol style="list-style-type: none"> 7) O que pensa da Avaliação em termos gerais? 8) E relativamente à Avaliação de Desempenho Docente? 9) Na sua opinião quem devem ser os intervenientes no processo da ADD? 10) De acordo com a sua experiencia que dimensões devem ser avaliadas? 11) Qual a sua opinião em relação à observação de aulas? 12) Com que frequência deveria, na sua opinião, ser feita a avaliação de desempenho docente? |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ●Moreira (2009a) ●Vieira et al (2010) ● Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho (2010) | <ul style="list-style-type: none"> ●Efeitos da avaliação | <p>13) Concorda com os efeitos da avaliação para a progressão na carreira docente?</p> <p>14)Quais são as vantagens e desvantagens desses efeitos?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer/definir o conceito de supervisão | <ul style="list-style-type: none"> ●Figueiredo (2009) ●Barbosa (2003) | <ul style="list-style-type: none"> ●Definições de supervisão | <p>15) O que significa para si supervisão?</p> <p>16) Quem deve ter funções de supervisão dos professores?</p> <p>17) Que estilo de supervisão parece mais adequado para ser desenvolvido no processo da ADD?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ●Identificar percepções/representações sobre a relação supervisiva na ADD | | <ul style="list-style-type: none"> ●Perfil de supervisor ●Estilos de supervisão | <p>18) Tendo em conta a resposta que deu à pergunta anterior, o que faz um bom supervisor?</p> <p>19) Qual dos seguintes aspetos do discurso do supervisor favorecem a relação supervisiva? exemplifica com dados da experiência/ explica/clarifica/ fundamenta/ solicita descrição da ação/ solicita informação/explicação/ provoca confronto com as minhas teorias e práticas/ conduz à reestruturação das minhas teoria e práticas/ dá opinião/ apresenta alternativas/ aconselha/ procura consensos/ dá instruções/ presta atenção ao que digo/ revela interesse pelo que digo/ apoia/ corrige/ elogia/concorda/ invalida/ determina o tópico de discussão/ interrompe/ atribui palavra.</p> <p>20) Será que o processo de ADD afeta a relação entre avaliado e avaliador? De que forma?</p> <p>21) Quais dos intervenientes no processo deve tomar as decisões relativas à avaliação?</p> |

Sendo o assunto central do estudo a relação supervisiva, esta teria que ser observada em momentos de ocorrência natural. Assim, os momentos de Supervisão (pré e/ou pós-observação) que surgissem ao longo do processo de ADD foram áudio-gravados, de forma a permitir uma análise da abordagem supervisiva presente, dos papéis do supervisor e supervisionado, bem como do próprio discurso supervisivo. Para esta fase de recolha de dados teve-se em atenção a garantia da ética e da credibilidade e autenticidade do estudo. Foram acordados com os intervenientes os momentos de áudio-gravação, bem como as condições da sua utilização. Assim, ficou definido que os intervenientes ou outros por si mencionados, não seriam identificados. Nesta fase da áudio-gravação os intervenientes não foram os 8 como nos restantes momentos de recolha de dados, mas apenas 3, um avaliador e dois avaliados. No que diz respeito à garantia de credibilidade e autenticidade do estudo, a presença da investigadora foi reduzida o mais possível, pois as gravações eram de momentos de interação e a naturalidade e autenticidade do discurso pode ser comprometida com a presença de elementos externos à própria interação. Ainda, não foi dado a conhecer aos sujeitos os tópicos de análise do discurso, para que este fosse mais autêntico pois, “se os sujeitos observados tiverem total conhecimento dos procedimentos a seguir pelo investigador, podem produzir dados com menor autenticidade, pois serão induzidos a corresponder às suas expectativas” (Barbosa, 2003: 68). Depois de integralmente áudio-gravados, os encontros, foram integralmente transcritos (v. anexo 4) de forma a permitir uma análise de cada enunciado, atribuindo-lhe uma categoria de discurso para ser possível, através da frequência das categorias, perceber a abordagem supervisiva utilizada. Ainda nesta fase, e para complementar estes dados recolhidos, solicitou-se uma cópia dos documentos utilizados na escola para efeitos de ADD para melhor perceção do que se passou nesses encontros. Posteriormente, já numa fase final da implementação deste estudo, foi realizado um novo questionário aos professores envolvidos, desta feita com diferenciação entre professores relatores e professores avaliados para que se tornasse possível a triangulação de dados entre as duas posições (v. anexo 2 e anexo 3). O segundo questionário foi aplicado após as aulas observadas e encontros de pós-observação e teve como objetivos conhecer perspetivas do desenvolvimento das práticas de aplicação da ADD e de clarificar perceções sobre a relação supervisiva na ADD, com enfoque no discurso supervisivo. Tal só poderia ser feito após o processo de ADD ter sido finalizado. À semelhança do primeiro questionário, também para este foi criado um quadro no qual se identificam os objetivos, os referentes e as dimensões, dando depois origem às questões (v. quadro 4).

| | | | |
|---|--|-----------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Clarificar percepções sobre a relação supervisiva na ADCD, com enfoque no discurso supervisivo. | <ul style="list-style-type: none"> ● Barbosa (2003) ● Glickman, Gordon, & Ross-Gordon (2001) ● Alarcão & Tavares (2003) | <p>Discurso supervisivo</p> | <p>3. Exprese o grau de concordância perante as seguintes afirmações.</p> <p>O supervisor:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. exemplificou com dados da experiência b. explicou/clarificou c. fundamentou d. solicitou descrição da ação e. solicitou informação/explicação f. provocou confronto com as minhas teorias e práticas g. conduziu à reestruturação das minhas conceções e práticas h. deu opiniões i. apresentou alternativas j. deu conselhos k. procurou consensos l. deu instruções m. prestou atenção ao que eu disse n. revelou interesse pelo que disse o. apoiou p. corrigiu q. elogiou r. concordou s. invalidou t. determinou o tópico da discussão u. interrompeu v. cedeu a palavra |
|---|--|-----------------------------|--|

Este estudo decorreu ao longo de um ano letivo, o que permitiu um bom acompanhamento de todo o processo. A recolha da informação permitiu o cruzamento da informação através de diferentes ângulos, obedecendo sempre a princípios éticos, salvaguardando a integridade dos sujeitos envolvidos: negociação do acesso ao terreno, respeito pelos participantes, transparência na explicitação dos objetivos da investigação, anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

6. Análise de dados

Para proceder à análise de dados criou-se um quadro de análise onde foram definidas as categorias e os respetivos instrumentos de recolha, à luz dos objetivos de estudo definidos. A ordenação das respetivas categorias neste quadro foi desenvolvida apenas com o intuito de fazer corresponder as categorias de análise aos objetivos de estudo, não tendo sido seguida a mesma ordenação temporal durante o desenvolvimento do processo de investigação. Isto porque os instrumentos de recolha de dados foram construídos de forma a possibilitar a triangulação de dados, correspondendo, por vezes, a mais do que uma categoria de análise e respetivo objetivo do estudo.

Quadro 5- Categorização da análise de dados

| Objetivos de estudo | Categorias de análise | Instrumento de recolha de dados |
|---|---|--|
| 1. Conhecer representações e perceções dos professores (avaliador e avaliados) relativamente à relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente. | Identificação de perceções sobre a ADD. | Questionário Inicial |
| | Conhecimento/definição do conceito de supervisão. | Questionário Inicial |
| | Identificação de perceções/ representações sobre a relação supervisiva na ADD. | Questionário Inicial |
| | Conhecimento de perspetivas do desenvolvimento das práticas de aplicação da ADD. | Questionário final |
| | Clarificação de perceções sobre a relação supervisiva na ADD, com enfoque no discurso | Questionário inicial |

| | | |
|---|--|---|
| | supervisivo. | Questionário final |
| 2. Caracterizar a relação supervisiva e estilo de supervisão presente no processo de avaliação de desempenho docente. | Caracterização do estilo de supervisão com base no tipo de discurso supervisivo utilizado. | Áudio-gravação de momentos de supervisão. |
| 3. Identificar potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente. | Identificação de potencialidades e constrangimentos da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente. | Análise do discurso supervisivo |

Após a categorização da análise de dados, foi analisado cada instrumento individualmente e depois cruzadas as análises de acordo com os objetivos a que pretendiam responder. Isto possibilitou a triangulação dos dados para cada objetivo de forma a comparar os resultados de acordo com os diferentes momentos de recolha e as diferentes posições em que se encontravam os docentes envolvidos, professores avaliados ou relatores.

No capítulo que se segue, apresentamos, de forma detalhada, a análise dos dados obtidos, por referência aos seus objetivos. Por questões éticas os professores envolvidos serão doravante referidos em toda a análise referente ao encontros supervisivos áudio-gravados como P.A. (Professor A) para o relator e P.B. (Professor B) e P.C. (Professor C) para os avaliados.

CAPÍTULO III - Apresentação e análise de resultados

Como referido no ponto 4. do capítulo anterior, este estudo visa a descrição e interpretação da realidade à luz do contexto onde esta ocorre e, como tal, neste ponto será descrita e analisada a realidade estudada de acordo com as categorias de análise definidas no Quadro 5, organizadas em três secções: perceções sobre a ADD, perceções sobre a supervisão e análise de práticas discursivas, de forma a permitir depois a identificação de potencialidades e constrangimentos relativos ao processo de ADD no caso estudado.

1. Identificação de percepções sobre a ADD

Nesta categoria de análise procurou-se perceber e identificar na fase inicial e final as percepções dos professores no que respeita à ADD. Para tal foram feitas sete questões de resposta guiada e uma de resposta aberta no questionário inicial que permitem abranger as várias dimensões da ADD: objetivos, intervenientes, dimensões, método, periodicidade, e efeitos da avaliação. No questionário final foram colocadas 2 questões de resposta guiada.

1.1. Objetivos

Relativamente aos objetivos da avaliação, a maioria dos professores inquiridos definem a avaliação como sendo *parte integrante do ensino e da aprendizagem e tem como objetivo orientar ajudando a localizar dificuldades e a progredir*. Apenas dois professores definiram a avaliação como *um balanço total ou parcial de um conjunto de aprendizagens, destinada a classificar e a certificar os alunos*. Sendo que a primeira é característica de uma avaliação formativa e a segunda de uma avaliação sumativa, conclui-se que a opinião destes professores relativa à avaliação, em termos gerais, é que esta deve ser essencialmente formativa. Tal vem de acordo com a legislação educativa portuguesa que desde 1992 “define claramente que a avaliação formativa, com funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula” (Fernandes, 2007) enquanto que a sumativa “deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.” (*idem*).

Quando inquiridos relativamente à ADD, é realçado o item *Permite a reflexão sobre o processo de aprendizagem*, que foi selecionado pela maioria dos envolvidos, seguindo-se, com um número de seleções bastante inferior, pelos itens *Permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes* e *Permite acompanhar o professor na definição das suas prioridades*, selecionados em mesmo número. Com uma seleção mínima, surgem ainda as opiniões de que a ADD permite a *qualidade do sistema educativo e das aprendizagens dos alunos* e permite também *reconhecer o mérito e a excelência*. É importante para o nosso estudo o fato de nenhum dos inquiridos ter concordado com as afirmações: *Permite a valorização da classe docente*; *Permite o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica* e *Permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes*. Apesar de 5 inquiridos terem selecionado o item

Outro, nenhum referiu outro objetivo para a avaliação de desempenho docente. Segundo estas respostas, a supervisão não sai favorecida neste processo, como se pode ver na tabela 2:

Tabela 2 - Perceções sobre os objetivos da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|-----------------|--|--|-----------------|
| Objetivos | O que pensa da Avaliação em termos gerais | A avaliação constitui um balanço total ou parcial de um conjunto de aprendizagens e é destinada a classificar e a certificar os alunos. | 2 |
| | | A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e tem como objetivo orientar ajudando a localizar dificuldades e a progredir. | 6 |
| | | Outra | 0 |
| | E relativamente à Avaliação de Desempenho Docente? | Permite a reflexão sobre o processo de aprendizagem | 5 |
| | | Permite a valorização da classe docente | 0 |
| | | Permite qualidade do sistema educativo e das aprendizagens dos alunos | 1 |
| | | Permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes | 2 |
| | | Permite o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica | 0 |
| | | Permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes. | 0 |
| | | Permite reconhecer o mérito e a excelência | 1 |
| | | Permite acompanhar o professor na definição das suas prioridades | 2 |
| Outra | 5 | | |

Na fase final, decorrido todo o processo de avaliação, as respostas dos envolvidos (v. tabela 3) deixam claro que o mesmo não cumpriu os objetivos a que se propunha, pois o grau de concordância com as afirmações é muito baixo. Uma vez que ninguém selecionou a opção *Tenho dúvidas* pode-se inferir que no que ao cumprimento dos objetivos concerne, os docentes têm uma opinião formada e fixa relativamente ao processo pelo qual passaram. Esta opinião, após o processo, vem ao encontro das expectativas dos docentes, uma vez que na fase inicial deste estudo os mesmos já tinham manifestado a discordância com a possibilidade deste processo permitir cumprir dois destes objetivos, como se pode ver na tabela anterior.

Tabela 3 - Cumprimento dos objetivos da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Concordo Totalmente | Concordo | Discordo | Discordo Totalmente | Tenho dúvidas |
|-----------------|-----------------------------|--|---------------------|----------|----------|---------------------|---------------|
| Objetivos | O processo de ADD permitiu: | a melhoria da qualidade do sistema educativo e das aprendizagens dos alunos. | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 |
| | | a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência. | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 |
| | | diagnosticar as necessidades de formação dos docentes. | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 |

1.2. Intervenientes

A legislação prevê como intervenientes no processo de ADD: o avaliado, a comissão de coordenação da ADD (da qual fazem parte o presidente do conselho pedagógico e três docentes eleitos dentro desse mesmo conselho), o coordenador de departamento e um relator, que pode ser ou não o coordenador mencionado antes. Para percebermos até que ponto os docentes concordam, questionámo-los acerca desse assunto. Na tabela 4 que se segue apresentamos os dados referentes a essa questão.

Apesar de estes dados serem bastante claros no que respeita ao docente avaliado e ao coordenador de departamento, denota-se ainda alguma divergência de opiniões, uma vez que o relator foi sugerido por tantas pessoas quanto o Inspetor do Ministério da Educação, aos quais é dada maior relevância do que ao presidente do conselho pedagógico, que foi selecionado em menor número. Em contrapartida, a estabilidade de opiniões surge novamente no que respeita aos pais e alunos, que devem, na opinião destes docentes ter um papel menor, tendo sido selecionados apenas por 1 dos inquiridos.

Apesar de ser de resposta guiada, foi deixado aos inquiridos a possibilidade de acrescentar informação caso considerassem as opções insuficientes. Esta opção foi selecionada por 2 participantes, tendo apenas um dito que *Todos os dias somos sujeitos à avaliação quer por parte dos alunos como dos pais e mesmo a Escola em geral sabe o que cada um de nós faz* outro refere apenas *Diretor*.

Tabela 4 - Percepções sobre o âmbito da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|-----------------|---|------------------------------------|-----------------|
| Intervenientes | Na sua opinião quem devem ser os intervenientes no processo da ADD? | Docente avaliado | 5 |
| | | Relator | 3 |
| | | Pais | 1 |
| | | Coordenador do departamento | 4 |
| | | Presidente do Conselho Pedagógico | 2 |
| | | Alunos | 1 |
| | | Inspetor do Ministério da Educação | 3 |
| | | Outros | 2 |

1.3. Dimensões

De forma a perceber as suas percepções em relação às dimensões da ADD, foi elaborada uma questão de resposta guiada, em que os inquiridos selecionaram, de acordo com a sua opinião, as dimensões que deveriam ser avaliadas dentro das previstas no Artigo 4º do decreto regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho. Olhando para a Tabela 5, onde nos são apresentadas as respostas, torna-se de fácil percepção que há um consenso na importância de todas as dimensões previstas, apesar de sair destacado o desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida, que foi selecionado por todos os docentes que responderam ao questionário. Isto permite perceber que no que respeita às dimensões da avaliação, os docentes estão de acordo com o que surge na legislação.

Tabela 5 – Percepções sobre as dimensões da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|-----------------|--|--|-----------------|
| Dimensões | De acordo com a sua experiência que dimensões devem ser avaliadas? | Vertente profissional | 5 |
| | | Vertente social | 4 |
| | | Vertente ética | 4 |
| | | Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem | 5 |

| | | |
|--|---|---|
| | Participação na escola e relação com a comunidade educativa | 5 |
| | Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida | 8 |

Após o processo de avaliação, os professores foram questionados novamente. Foi-lhes pedido que refletissem acerca da frequência com que essas vertentes foram avaliadas no seu caso pessoal. As respostas obtidas foram as que se podem ver na tabela 6:

Tabela 6 - Frequência de avaliação das dimensões da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Sempre | Muito frequentemente | Pouco frequentemente | Nunca | Tenho dúvidas |
|-----------------|--|---|--------|----------------------|----------------------|-------|---------------|
| Dimensões | No processo a que foi submetido, com que frequência foi realizada a avaliação das seguintes dimensões? | Vertente profissional | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| | | Vertente social | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| | | Vertente ética | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| | | Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 3 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| | | Participação na escola e relação com a comunidade educativa | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| | | Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 |

Os resultados aqui apresentados permitem concluir que as dimensões mais avaliadas ao longo de todo o processo, nas perceções dos docentes, foram as seguintes: vertente profissional e participação na escola e relação com a comunidade educativa. Por sua vez, as menos avaliadas foram o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida e a vertente social. Nesta tabela é ainda possível perceber que a dimensão Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, embora apresente alguma frequência, é considerada pouco frequente pela maioria dos questionados. Esta tabela permite perceber, ainda, que nem todas as dimensões previstas na legislação foram avaliadas com igual frequência, tendo sido dada mais importância a umas (vertente profissional e participação na escola e relação com a comunidade educativa) em detrimento de outras (desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida). Tendo por base as respostas ao questionário inicial (tabela 5) nas quais os docentes se mostravam de acordo com as dimensões previstas na legislação, tendo dado ênfase à dimensão do

desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, percebe-se que na realidade, a frequência com que esta dimensão foi avaliada ficou aquém das expectativas dos docentes. Com base na análise da Figura 1 relativa às dimensões e parâmetros da avaliação, presente no capítulo I deste relatório, pode-se concluir que a diferença entre a frequência de avaliação das várias dimensões já seria de prever. No entanto salienta-se que, embora haja concordância de resultados com o referido pela literatura relativa a este aspeto, no contexto em questão a dimensão relativa à vertente profissional e ética teve destaque, contrariamente ao que é apontado na literatura normativa, que mostra uma escassez de parâmetros para a mesma.

1.4. Método

No que respeita ao método, os docentes foram apenas questionados acerca da observação de aulas que é do interesse central deste estudo, uma vez que é, neste processo, a observação de aulas que permite um ciclo de supervisão, fomentando a relação supervisiva. Os resultados são apresentados na tabela 7.

Apesar de se verificar que a maioria concorda com o lado reflexivo que a observação de aulas implica, os resultados mostram que há uma dispersão de opiniões, possivelmente causada pelo fato de estas respostas terem sido dadas ainda antes do início do processo, não tendo ainda havido nenhum momento formal de observação de aulas. Contudo ressalta o fato de 3 dos inquiridos acharem que a observação é subjetiva e por isso injusta. Apesar de 4 dos inquiridos ter selecionado a opção *Outro*, apenas um acrescentou que *Deveria ter como objetivo principal a qualidade do ensino e a formação do nossos alunos para todos conseguirmos contribuir para melhorar em todas as vertentes o futuro do nosso país e, conseqüentemente, o de todos nós e não é um instrumento que verdadeiramente revele o trabalho ao longo do ano letivo.*

Tabela 7 - Percepções sobre o método de observação de aulas na ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|-----------------|---------------------------------|---|-----------------|
| Método | Qual a sua opinião em relação à | Permite o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica | 2 |
| | | Permite a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem | 4 |

| | | | |
|--|----------------------|---|---|
| | observação de aulas? | Permite evidenciar a tentativa de cumprimento dos objetivos e metas da escola | 1 |
| | | Permite o trabalho colaborativo | 2 |
| | | Permite avaliar o professor | 2 |
| | | É subjetiva e por isso é injusta | 3 |
| | | É impossível observar uma aula na sua totalidade | 0 |
| | | Outro | 4 |

1.5. Periodicidade

Sobre a periodicidade da avaliação, é de salientar, mais uma vez, a diversidade de opiniões. Como podemos ver na Tabela 8, um dos inquiridos selecionou nunca, o que mostra que há uma vontade de não realizar a Avaliação de Desempenho Docente, enquanto 2 selecionaram todos os anos, valorizando dessa forma a necessidade de avaliação. Apenas um dos inquiridos concorda com a periodicidade imposta pela legislação.

Tabela 8 - Percepção sobre a periodicidade da ADD

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|-----------------|--|-------------------------|-----------------|
| Periodicidade | Com que frequência deveria, na sua opinião, ser feita a avaliação de desempenho docente? | Todos os anos | 2 |
| | | De 2 em 2 anos | 1 |
| | | Periodos mais espaçados | 4 |
| | | Nunca | 1 |

1.6. Efeitos

No que concerne à análise da opinião dos inquiridos relativamente aos efeitos da ADD na carreira docente, foram feitas duas questões, uma vez que esta era esperada como sendo a dimensão da ADD que mais conflito poderia trazer. Em fase de explicação do estudo aos docentes envolvidos, esta dimensão surgiu como tema de conversa sendo as opiniões

controversas e a necessidade de explicá-las se evidenciou. Assim, foi dado um espaço de resposta aberta para que os inquiridos pudessem manifestar a sua opinião livremente.

Através da análise de respostas na tabela 9 que se segue, é possível perceber que a maioria dos inquiridos concorda com esses efeitos. Então surge uma questão que facilmente é respondida após a leitura das respostas: Onde está, então, a controvérsia criada na primeira conversa? Percebe-se através dos enunciados de resposta, *sou a favor da diferenciação, mas de uma diferenciação pelo mérito e não pelas exigências económicas impostas pelas quotas atuais; Neste momento, e conforme o modelo está a ser implementado no terreno, e sem os cuidados essenciais a ter (já por diversas vezes enunciados pela CCAP) as desvantagens são inúmeras...* que, na perspetiva destes docentes, o problema não surge com os efeitos da ADD na carreira docente, mas sim com o modo como a ADD tem vindo a ser implementada.

Tabela 9 - Perceção sobre os efeitos da ADD na carreira docente

| Dimensão da ADD | Questão | Itens | Nº de Respostas |
|----------------------|---|---|-----------------|
| Efeitos da avaliação | Concorda com os efeitos da avaliação para a progressão na carreira docente? | Sim | 5 |
| | | Não | 1 |
| | | Sem opinião | 2 |
| | Quais são as vantagens e desvantagens desses efeitos? | <p><i>Vantagens:</i> Reconhecimento do mérito e progressão na carreira. Permite uma reflexão sobre as necessidades reais de cada professor. Redução de custos. Distinção.</p> <p><i>Desvantagens:</i> Diminuição do tempo livre. Influência de fatores económicos e quotização. Falta de qualidade e rigor no processo. Competitividade desnecessária. Deterioração das relações entre colegas. Ausência de partilha e cooperação. Conflitos vários criados por diversos fatores (desconhecimento da lei, falta de formação, interpretações erradas, ausência de acordos de critérios, etc.) Frustração e desmotivação.</p> | |

2. Identificação de percepções sobre a supervisão

2.1. Conhecimento/definição do conceito

Nesta dimensão analisa-se a opinião dos docentes acerca da supervisão. Para tal foram desenvolvidas três questões, tendo por base os referentes relativos à supervisão, para que, à luz dos mesmos, possa ser feita uma análise que os posicione, à partida, num estilo de supervisão a ser depois comprovado ou confrontado com os resultados obtidos através do estudo do discurso de supervisão. Os resultados estão apresentados na tabela 10.

Tabela 10 - Conceito de supervisão

| Questão | Itens | Nº de Respostas |
|--|---|-----------------|
| 1. O que significa para si supervisão? | Processo em que um superior hierárquico controla o trabalho docente através de uma perspetiva orientada por técnicas e normas. | 2 |
| | Processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. | 2 |
| | Atividade de regulação (...) individual ou colaborativa dos processos de E/A e de formação | 3 |
| | Outra | 1 |
| 2. Quem deve ter funções de supervisão dos professores? | Relator | 0 |
| | Coordenador de departamento | 1 |
| | Presidente do Conselho Pedagógico | 0 |
| | Alguém com formação específica em Supervisão | 6 |
| | Outro | 1 |
| 3. Que estilo de supervisão parece mais adequado para ser desenvolvida no processo da ADD? | diretivo de controlo (o supervisor detém o conhecimento do que vai melhorar o ensino do professor e está disposto a tomar total responsabilização pelas decisões tomadas). | 0 |
| | diretivo informativo (o supervisor detém o conhecimento mas permite ao professor tomar decisões de acordo com um leque de escolhas). | 1 |
| | colaborativo (o supervisor é a maior fonte de informação, no entanto todo o investimento do professor é solicitado e tido em conta). | 5 |
| | não-diretivo (o supervisor apenas assiste o professor no processo de reflexão | 2 |

| | | |
|--|------------------|--|
| | das suas ações). | |
|--|------------------|--|

Como se pode facilmente constatar através dos resultados obtidos na primeira questão, a visão de Supervisão dos participantes no estudo varia muito. Apesar de a maioria dos elementos ver a supervisão como um processo de regulação, a diferença entre esta e as restantes opções é demasiado pequena. Apesar de se constatar uma escolha na opção *Outro*, não foi inserida qualquer informação.

Apesar das diferentes opiniões no que respeita à definição de supervisão, os docentes concordam que a pessoa a ter o papel de supervisor deve ter formação específica em supervisão, uma vez que foi selecionado pela grande maioria dos participantes. Apesar de se verificar uma seleção na opção *Outro*, não foi mencionado quem deveria ser.

No que concerne aos estilos de supervisão, e uma vez que estes estão ligados a definições de supervisão, é possível ver aqui alguma contradição em relação à questão da definição de supervisão, uma vez que 2 dos envolvidos tinham selecionado *Processo em que um superior hierárquico controla o trabalho docente através de uma perspetiva orientada por técnicas e normas* e na questão referente aos estilos, nenhum dos docentes selecionou o estilo com características semelhantes à definição dada, o estilo diretivo de controlo. No entanto, e apesar deste conflito com as respostas anteriores, podemos ver aqui uma tendência clara para o estilo colaborativo de supervisão.

2.2. Identificação de perceções/representações sobre a relação supervisiva na ADD

De forma a perceber as representações dos docentes inquiridos relativamente à relação supervisiva, foi necessário questioná-los relativamente a vários aspetos desta mesma relação, o papel de supervisor e o discurso supervisivo. Assim para que pudessem exprimir a sua opinião concreta, sem ser através de respostas guiadas, apesar de através das mesmas lhes ser fornecido nas questões anteriores um conhecimento específico de terminologias que não se sabia se os mesmos teriam à priori, foi então elaborada uma questão onde lhes era pedido que descrevessem um bom supervisor. Os resultados mostram alguma coerência em relação aos estilos de supervisão selecionados, uma vez que o papel do supervisor é ativo, não sendo no entanto o total detentor de conhecimentos e técnicas, como se pode ver no Quadro 6.

Quadro 6 - Características de um bom Supervisor

Alguém que deverá ser um “amigo” (mais especializado) que orienta, mas sem conduzir o percurso, co-construindo hipóteses de ação, numa relação de confiança e colaboração constantes com o professor.

Aquele que supervisiona, não no sentido de estar a selecionar, mas estando a ajudar e a contribuir para um futuro melhor, fazendo-o o mais objetivamente possível.

Apoia e orienta o professor.

Ajuda o professor a refletir sobre a sua prática para que possa evoluir.

Um bom supervisor deve questionar o avaliado sobre as suas escolhas, no sentido da promoção da reflexão sobre o processo E/A.

Dá liberdade ao supervisionado para fazer o que considera mais apropriado; pede-lhe que explique, justifique e fundamente as suas opções; oferece visões complementares e/ou alternativas.

Orienta, colabora e apresenta possíveis caminhos, bem como faz reparos nas práticas pedagógicas.

3. As práticas discursivas

Para esta análise foi criada uma lista de comportamentos discursivos do supervisor, adaptada de Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001) e de Barbosa (2003), aos quais corresponde um estilo de supervisão (v. Quadro 1 relativo aos estilos de supervisão e respetivos comportamentos no capítulo I). Esta lista foi utilizada durante todo o estudo, adaptando-se às necessidades conforme as mesmas foram surgindo, sempre que foi necessário analisar o discurso supervensivo.

3.1. Perceções dos professores sobre a relação supervensiva na ADD, com enfoque no discurso supervensivo

Para perceber as suas perceções acerca da relação supervensiva, os entrevistados foram questionados em dois momentos acerca dos comportamentos do supervisor. No primeiro momento foi-lhes pedido que selecionassem os que, de acordo com a sua opinião, eram favoráveis para a relação supervensiva. Os resultados são apresentados na tabela 11.

Tabela 11 - Percepções iniciais sobre o discurso superviso favorável à relação supervisa

| Característica do discurso do supervisor | Frequência |
|--|-------------------|
| Aconselha. | 8 |
| Revela interesse pelo que digo. | 7 |
| Fundamenta. | 6 |
| Apresenta alternativas. | 6 |
| Apoia. | 6 |
| Exemplifica com dados da experiência. | 5 |
| Procura consensos. | 5 |
| Presta atenção ao que digo. | 4 |
| Explica/ Clarifica. | 4 |
| Corrige. | 4 |
| Dá opinião. | 4 |
| Solicita descrição da ação. | 3 |
| Solicita informação/ explicação. | 3 |
| Elogia. | 3 |
| Provoca confronto com as minhas teorias e práticas. | 1 |
| Conduz à reestruturação das minhas teorias e práticas. | 1 |
| Dá instruções. | 1 |
| Concorda. | 1 |
| Invalida. | 0 |
| Determina o tópico de discussão. | 0 |
| Interrompe. | 0 |
| Atribui palavra. | 0 |

Esta tabela permite-nos perceber que os professores entrevistados selecionaram em maior número os comportamentos *Aconselha*, *Revela interesse pelo que digo* e *Apoia*, *Apresenta alternativas* e *Fundamenta*, sendo estes, segundo eles, os comportamentos mais favoráveis à relação supervisa. É possível perceber ainda, quais são, de acordo com os entrevistados, os comportamentos menos favoráveis. Não tendo sido selecionados por nenhum dos intervenientes no processo, surgem os comportamentos *Invalida*, *Determina o tópico de discussão*, *Interrompe* e *Atribui palavra*. Procedendo ao cruzamento destes dados com o quadro 1 (capítulo I), referente aos estilos de supervisão e respetivos comportamentos, percebe-se que os docentes inquiridos preferem um discurso que se enquadra num estilo de supervisão colaborativo ou não diretivo.

Por sua vez, o estilo menos favorável é, de acordo com estes dados, o diretivo, embora, não descartem na totalidade os comportamentos do deste estilo, dando, até, bastante importância a alguns deles. Isto indica que apesar destes dados indicarem a preferência por um tipo de supervisão mais colaborativa, mais democrática, de poderes e responsabilidades mais partilhadas, todos os estilos devem estar presentes quando e se necessários.

As tabelas que se seguem apresentam as percepções dos envolvidos relativamente à utilização das categorias de discurso utilizadas pelo supervisor no processo. Aquando do questionamento acerca da utilização destas mesmas categorias, foi feita a separação entre professores avaliadores, cujo discurso estava a ser analisado, e professores avaliados, de forma a ser possível verificar se as opiniões diferiam tendo em conta a posição do professor no processo.

Tabela 12 - Percepções do professor avaliador sobre o discurso supervisorivo que utilizou

| Característica do discurso do supervisor | Professor Avaliador | | | | |
|--|---------------------|---|----|---|----|
| | CT | C | TD | D | DT |
| Exemplificou com dados da experiência. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Explicou/ Clarificou. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Fundamentou. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Solicitou descrição da ação. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Solicitou informação/ explicação. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Provocou confronto com as teorias e práticas do professor. | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Conduziu à reestruturação das teorias e práticas do professor. | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Deu opinião. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Apresentou alternativas. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Aconselhou. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Procurou consensos. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Deu instruções. | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Prestou atenção ao que o professor disse. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Revelou interesse pelo que o professor disse. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Apoiou. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Corrigiu. | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Elogiou. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Concordou. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Invalidou. | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Determinou o tópic de discussão. | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Interrompeu. | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Atribuiu palavra. | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |

CT: concordo Totalmente, C: Concordo, TD: Tenho duvidas; D: Discordo, DT: Discordo Totalmente

De acordo com os dados obtidos, os professores avaliadores entenderam o seu discurso como pautado mais frequentemente pelos seguintes comportamentos: *Fundamentou, Deu opinião, Procurou consensos, Prestou atenção ao que o professor disse, Revelou interesse pelo que o professor disse, Apoiou, Concordou e Atribuiu palavra.*

Ao fazer o cruzamento destes dados com os dados da tabela 11, é possível perceber que as categorias enunciadas como sendo as mais favoráveis à relação supervisiva ocorreram para ambos os grupos, embora os comportamentos *Apresentou alternativas e Aconselhou*, terão, de acordo com os docentes que detinham função de supervisores, ocorrido com menor frequência do que os comportamentos *Revelou interesse pelo que o professor disse e Apoiou.*

Em relação aos comportamentos menos frequentes, os docentes referiram: *Conduziu à reestruturação das teorias e práticas do professor, Deu instruções e Invalidou.* Estes comportamentos, embora não tenham sido referidos pelos docentes como comportamento não favorável, à exceção do comportamento *Invalidou*, vem ao encontro das preferências dos docentes, na medida em que dois dos três detetados, são caraterísticos de um estilo de supervisão diretiva, estilo referido como não favorável pelos docentes (v. tabela 11). Por sua vez, na tabela 11, os docentes tinham referido como comportamento não favorável *Atribuiu palavra* e após os momentos de supervisão, os docentes avaliadores acham que esse comportamento não só ocorreu de facto, como ocorreu com muita frequência. Uma vez mais, em relação aos dados da tabela 11, não havendo a correspondência no comportamento, há a correspondência no estilo supervisivo, já que o estilo não diretivo que este comportamento indica, foi identificado como um dos estilos favoráveis à relação supervisiva.

De acordo com os dados fornecidos pelos docentes avaliadores, os comportamentos por si utilizados foram tendencialmente benéficos, uma vez que corresponderam aos estilos de supervisão que todos os docentes identificaram, através dos comportamentos, como favoráveis à relação supervisiva.

Tabela 13 - Percepções do professor avaliado sobre o discurso superviso utilizado pelo professor avaliador

| Característica do discurso do supervisor | Professor Avaliado | | | | |
|--|--------------------|---|----|---|----|
| | CT | C | TD | D | DT |
| Exemplificou com dados da experiência. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Explicou/ Clarificou. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Fundamentou. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Solicitou descrição da ação. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Solicitou informação/ explicação. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Provocou confronto com as teorias e práticas do professor. | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Conduziu à reestruturação das teorias e práticas do professor. | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Deu opinião. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Apresentou alternativas. | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Aconselhou. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Procurou consensos. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Deu instruções. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Prestou atenção ao que o professor disse. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Revelou interesse pelo que o professor disse. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Apoiou. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Corrigiu. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Elogiou. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Concordou. | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Invalidou. | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Determinou o tópico de discussão. | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| Interrompeu. | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Atribuiu palavra. | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |

CT: concordo Totalmente, C: Concordo, TD: Tenho duvidas; D: Discordo, DT: Discordo Totalmente

Os dados apresentados nesta tabela mostram que os docentes avaliados foram muito mais consistentes nas suas respostas do que os avaliadores. Assim, estes docentes, sem qualquer disparidade de respostas, referiram como comportamentos que ocorreram com muita frequência os que se seguem: *Exemplificou com dados da experiência, Explicou/ Clarificou, Fundamentou, Solicitou descrição da ação, Solicitou informação/ explicação, Deu opinião, Apresentou alternativas, Aconselhou, Procurou consensos, Prestou atenção ao que o professor*

disse, Revelou interesse pelo que o professor disse, Apoiou, Elogiou e Concordou. Como se pode verificar, através do cruzamento destes dados com a informação do quadro 1 (capítulo I) referente aos estilos de supervisão e respetivos comportamentos, percebe-se que os comportamentos dos professores avaliadores foram, de acordo com os docentes avaliados, ao encontro da predominância de um estilo supervisão não diretivo, com a presença de um estilo colaborativo. Já o estilo diretivo aparece reduzidamente, com a frequência de apenas um comportamento: *Exemplifica com dados da experiência.*

Como comportamentos menos frequentes surgem: *Invalidou, Determinou o tópico de discussão e Interrompeu,* característicos do estilo diretivo de supervisão.

Embora, através de uma análise mais profunda, se perceba que os docentes avaliados e avaliadores se encontram de acordo em termos de estilos supervisão que, na sua perspetiva, ocorreram com mais e menos frequência ao longo da relação supervisão, em relação aos comportamentos específicos dos supervisores, há algumas diferenças de opinião. Uma vez que os docentes inquiridos foram em pequeno número, estas diferenças só devem ser consideradas como indicadoras de algum facto quando a disparidade dos dados é mais notória. Assim, estas diferenças de opinião estão mais vincadas nas seguintes categorias: *Conduziu á reestruturação das teorias e práticas do professor* - onde os avaliados acreditam ter ocorrido e os avaliadores não; *Deu instruções* - comportamento que os avaliadores acham que não tiveram e onde os avaliadores dividem as suas respostas; *Corrigiu* - onde há alguma disparidade de opiniões por parte dos avaliados e *Atribuiu palavra* - que é identificado por todos os avaliadores como tendo ocorrido, sendo que os avaliados se apresentam divididos. No que respeita às restantes categorizações, há um consenso de opiniões.

3.2. Caracterização do estilo de supervisão com base na análise do discurso supervisão

De forma a fazer uma análise do discurso mais minuciosa foram usadas as áudio gravações dos encontros supervisão de pré e pós observação. Para tal foi necessário categorizar os enunciados do relator tendo por base as categorias comportamentais definidas anteriormente (v. transcrição e categorização no Anexo 4). Estas categorias sofreram, no entanto, algumas alterações em relação ao questionário feito aos entrevistados, com vista a uma

análise precisa do discurso de forma a categorizar o comportamento que existiu e não um comportamento aproximado. As alterações feitas na categorização não colocam em causa a correspondência com o estilo de supervisão. Estas alterações podem ser facilmente visíveis na tabela 14 onde se encontram enumeradas bem como registada a frequência com que surgem no discurso de cada encontro supervisão.

Tabela 14 - Frequência de comportamentos no discurso supervisão

| Encontros supervisão Categorias | | Frequência | | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | | Pós-obs. (fevereiro 2011) | Pré-obs. (maio 2011) | Pós-obs. (maio 2011) | Pré-obs. (maio 2011) | Pós-obs. (junho 2011) |
| Não Diretivo | Cede a palavra | 6 | 3 | 3 | 1 | 4 |
| | Presta atenção ao que é dito | 11 | 6 | 11 | 15 | 5 |
| | Solicita descrição da ação | 5 | 6 | 8 | 6 | 4 |
| | Solicita informação/ explicação | 17 | 37 | 21 | 13 | 18 |
| | Explica/ clarifica | 36 | 25 | 32 | 2 | 6 |
| | Concorda/ apoia | 30 | 19 | 53 | 11 | 30 |
| | Elogia | 53 | 0 | 39 | 0 | 14 |
| | Reflete sobre os constrangimentos à prática de observação/ avaliação | 6 | 0 | 9 | 0 | 11 |
| | Fundamenta/ exemplifica | 19 | 11 | 33 | 0 | 16 |
| De colaboração | Provoca confronto com as teorias e práticas do professor | 1 | 2 | 7 | 0 | 7 |
| | Conduz à reestruturação de teorias e práticas | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Apresenta alternativas | 10 | 7 | 18 | 1 | 15 |
| | Dá conselhos | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Procura consensos | 31 | 3 | 42 | 2 | 24 |
| | Interpreta | 27 | 5 | 20 | 0 | 6 |
| | Dá opinião | 5 | 4 | 30 | 9 | 14 |
| Diretivo | Determina o tópico de discussão | 34 | 10 | 13 | 2 | 7 |
| | Interrompe | 19 | 22 | 23 | 7 | 16 |
| | Exemplifica com dados da experiência | 0 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| | Corrige | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| | Invalida | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| | Discorda | 0 | 3 | 6 | 0 | 8 |
| | Avalia | 53 | 0 | 39 | 0 | 14 |

Numa primeira análise relativa às categorias é facilmente visível que surgem com mais frequência as categorias *Concorda/ Apoia*, *Avalia*, *Procura consensos* e *Explica/ Clarifica*, que, à exceção da categoria *Avalia*, correspondem ao estilo não diretivo de supervisão. Apesar da categoria *Avalia* ser característica do estilo diretivo, não pode ser esquecida nesta análise que o discurso supervisão presente corresponde a momentos de avaliação de desempenho docente e,

portanto, esta categoria terá que ter uma frequência alta, uma vez que a avaliação é o objetivo central. Embora estes resultados sejam facilmente visíveis, a análise desta tabela tem que ser mais profunda uma vez que a frequência deste tipo de enunciados difere de acordo com o tipo de encontro supervisoivo, pré ou pós-observação. Assim, é possível perceber que nos momentos de pré-observação as categorias de análise mais frequentes são as que se seguem: *Solicita informação/ Explicação, Concorda/ Apoia, Explica/ Clarifica, Interrompe*. Já nos momentos de pós-observação as mais frequentes são *Concorda/ Apoia, Avalia, Procura consensos e Explica/ Clarifica*, demonstrando, assim, uma maior tendência para o estilo não diretivo de supervisão nos dois momentos, não descurando os outros dois estilos quando necessário.

Analisando esta tabela é possível perceber também que no que respeita à gestão da interação a mesma é, em termos gerais, feita maioritariamente pelo supervisor. A frequência é superior nas categorias em que o supervisor guia a interação. No entanto, nos encontros de pré-observação a gestão da interação é mais centrada no avaliado.

Para perceber o estilo de supervisão presente nestes encontros recorreu-se ao quadro 1 (Capítulo I) referente aos estilos de supervisão e respetivos comportamentos, cruzando-o com os dados da tabela 14. Isto permitiu perceber que as práticas de discurso supervisoivas estão integradas num tipo de supervisão Não Diretivo, com um total de 479 enunciados presentes para 379 do estilo Colaborativo e 305 do estilo Diretivo. Embora neste ponto de análise os resultados evidenciem que o estilo de supervisão mais frequente é o mesmo nos momentos de pré ou pós avaliação, a amplitude dos resultados entre cada estilo torna-se mais pequena, chegando a ficar apenas com diferença de um enunciado entre os estilos Não Diretivo (331 enunciados) e Colaborativo (330 enunciados) nos momentos de pós-observação. Se cruzados estes dados com os presentes nas tabelas 11 (perceções sobre o discurso favorável à relação supervisoiva), 12 (perceções do professor avaliador sobre o discurso supervisoivo que utilizou) e 13 (perceções do professor avaliado sobre o discurso supervisoivo utilizado pelo professor avaliador), verificamos que os estilos maioritariamente utilizados corresponderam àquilo que os professores definiram como sendo favorável à relação supervisoiva e às suas perceções do que aconteceu. Também vemos que a realidade observada vem de encontro à literatura estudada, uma vez que, embora tenha havido um recurso mais frequente aos estilos não diretivo e colaborativo, o estilo diretivo também esteve presente, confirmando assim as afirmações de Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2001) quando dizem que, em contexto de desenvolvimento profissional que não a de formação inicial, embora haja uma maior tendência para o estilo colaborativo, a opção por

determinada abordagem não deve ser rígida, mas sim deve ser alterada consoante as necessidades.

4. Potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/ avaliação e da relação supervisiva no processo de ADD

Esta fase do estudo implicou um estudo detalhado de todos os dados obtidos, quer por inquérito quer por análise das áudio-gravações dos encontros supervisivos, de forma a encontrar as potencialidades e constrangimentos percecionados pelos docentes.

No que às potencialidades se refere, os docentes referiram alguns aspetos. Definiram como vantajosos o reconhecimento do mérito e progressão na carreira, a capacidade de reflexão sobre as necessidades reais de cada professor, a redução de custos e a distinção dos melhores (v. tabela 9). Nos momentos de supervisão foram ainda mencionados o apoio do supervisor que detinha formação específica de supervisão e experiência em funções relacionadas,

P.B.- *As tuas orientações acabavam por ajudar um bocado não é? Eh a tua própria experiência como orientadora também ajuda... (Anexo 4, enunciado 35)*

Tal levou a um balanço final positivo do processo:

P.B.- *...porque eu acabei por ganhar porque tu foste dando sugestões e foste reformulando e dizendo para eu reformular coisas e acho que vejo isto do ponto de vista construtivo e não do ponto de vista destrutivo (ibidem).*

Embora esta última opinião tenha sido dada por um professor avaliado, a mesma foi partilhada pela professora relatora quando afirma,

P.A.- *Olha eu também gostei, ao fim e ao cabo, porque é assim, acabamos sempre todos por ganhar alguma coisa, repara tu deste esta ideia nova, achei interessantíssimo, aquilo estava, quem sabe se não utilizo agora em aulas minhas? Achei uma ideia excelente. (Anexo 4, enunciado 396)*

Relativamente às desvantagens, houve uma maior incidência de referências, tanto a nível de resposta de questionários como nos encontros supervisivos. Pela leitura da tabela 9 verifica-se que os professores inquiridos falaram acerca da diminuição de tempo livre, da influência de fatores económicos e quotização, da falta de qualidade e rigor do processo e da competitividade,

que, na sua perspetiva seria desnecessária. Referem, ainda, a deterioração das relações entre colegas, a ausência de partilha e cooperação, e os conflitos que são criados por fatores como o desconhecimento da lei, a falta de formação, interpretações erradas, ausência de acordo sobre os critérios. Acrescentam a frustração e desmotivação. Alguns destes fatores são depois mencionados e discutidos nos encontros supervivos, como se pode ver pelos enunciados que se seguem:

P.A.- *Pois, o problema é esse. É a nossa interpretação conceptual. (Anexo 4, enunciado 1136)*

P.A.- *Mas eu acho que, primeiro nem devíamos ser nós a avaliar P.C., para já nem devia ser eu a fazer aquilo que estamos a fazer. Tinha que ser um avaliador externo que vinha aí ou o coordenador, como há por essa Europa fora que são os coordenadores que vão ver de vez em quando. (Anexo 4, enunciado 2019)*

P.A.- *Precisam não, quer dizer, na minha perspetiva que é tudo muito pessoal, não é?*

P.C.- *Claro. Isto é tudo muito pessoal.*

P.A.- *É tudo muito pessoal. Há sempre muita subjetividade. (Anexo 4, enunciados 1455, 1456 e 1457)*

Para além dos aspetos mencionados no questionário, foi possível verificar que outro constrangimento presente é o excesso de trabalho sem resultados visíveis, que acontece com a periodicidade com que é feita a avaliação. Ou seja, os docentes estão frequentemente a realizar ciclos de avaliação, que implicam, entre outras coisas, planeamento, preenchimento de documentos, disponibilidade horária para reuniões e encontros supervivos, e que, na maioria dos casos, não mostra uma grande evolução de um ciclo avaliativo para outro, uma vez que são muito próximos.

P.C.- *eu vou ser sincero, eu estava contente com o fato de realmente, em número 1 não sei até que ponto a avaliação para contratados é necessária, não é? Porque nós afinal não progredimos na carreira. Apenas, é só para os concursos. Mas os concursos em si já são difíceis não é? (Anexo 4, enunciado 1950)*

P.C.- *Há muitas coisas com as quais eu não concordo.*

P.A.- Não. Claro. Nem eu.

P.C.- Ser por exemplo todos os anos.

P.A.- *ui, isso é horrível, para quê? Para estarmos sempre a avaliar tudo.* (Anexo 4, enunciados 2020, 2021, 2022 e 2023)

P.A.- *Imagina que tu ficas cá. Eu vou todos os anos ver as tuas aulas? Eu não sei já o que tu fazes?* (Anexo 4, enunciado 2029)

P.A.- *Depois de um ano ou dois eu já sei, para que é que está todos os anos? Quando o professor vai mudar de escalão vamos ver se houve aqui alguma alteração significativa.* (Anexo 4, enunciado 2031)

P.A.- *É, de um ano para o outro é uma parvoíce, é uma canseira, é, eu acho ridículo.* (Anexo 4, enunciado 2045)

Nos encontros de pré e pós-observação das aulas ficou ainda claro que estes docentes sentiram muitas dificuldades em aplicar os documentos produzidos pela escola, não só pelo detalhe da avaliação que permitiam, como pela dificuldade de cotação dos respetivos parâmetros, uma vez que continham itens que, embora parafraseados, repetiam o seu conteúdo e outros um pouco vagos, que dificultavam consensos de interpretação:

P.A.- *porque tenho visto tantas coisas e isto é para duas aulas, a grelha e só tem espaço para escrever uma...* (Anexo 4, enunciado 14)

P.A.- *Por incrível que pareça mas esta grelha, com esta grelha toda a gente tira excelente.* (Anexo 4, enunciado 234)

P.A.- *Olha o instrumento é que está mal construído* (Anexo 4, enunciado 262);

P.A.- *tu não podes dar 8 a uma das frases, ou a parte da frase, e 10 a outra e isso dar média de 9, porque aqui o 9 nem sequer existe. (risos) Isto só me traz problemas.* (Anexo 4, enunciado 362)

P.A.- *Porque o que está aqui não é difícil. Todos os professores o fazem.* (Anexo 4, enunciado 1945)

P.A.- *Mesmo o professor que não dê uma aula muito jeitosa. Basta que pelo menos as estratégias, recursos e atividades estejam coerentes (Anexo 4, enunciado 1963).*

P.A.- *Vocês avaliados até têm uma certa razão em questionar isto. Porque é assim, da forma como as frases estão escritas, à frente só deveria ser possível pôr sim, não ou não aplicável. (Anexo 4, enunciado 1160)*

P.A.- *A minha dificuldade é usar a grelha com estes critérios e estas frases, estás a ver? (Anexo 4, enunciado 1210)*

P.A.- *(...) algumas frases aqui, ó P.C., escusavam de estar. Porque estão inseridas noutras. Isto podia estar mais económico. (Anexo 4, enunciado 1377)*

Este aspeto foi constantemente mencionado, não só pela avaliadora como é possível ver nos enunciados anteriores, mas também pelos avaliados, pela falta de especificidade do instrumento que foi considerado por estes docentes como sendo muito geral.

P.A.- *... uma ficha para línguas, teria que ser para línguas. É que é diferente, cada departamento deveria ter a sua grelha, por características da disciplina não é? (Anexo 4, enunciado 1999)*

P.C.- *... Há pormenores que são próprios de cada área.*

P.A.- *Pronto, e se o departamento chegasse à conclusão que o ideal é que os professores fizessem determinadas coisas, e se é uma aula que promove realmente o uso de uma língua, e pôr aquelas características. Se aparecesse uma frase do género: o professor privilegia atividades de comunicação eu nestas duas aulas não podia pôr um bom. Mas nesta ficha toda a gente atinge um 10, era o que eu estava a dizer. (Anexo 4, enunciados 2000 e 2001)*

P.A.- *... A escola é que deve pensar que professores é que quer, que aulas é que quer que os alunos tenham na sua escola. A escola tem que pensar isso. Que tipo de escola é que nós queremos? Uma escola como ali a do vizinho e a de lá de baixo do Algarve ou queremos uma escola com estas características? Então se queremos uma escola com estas características, queremos que saiam daqui alunos capazes de não sei o quê, queremos que os professores também sejam capazes de implementar este tipo*

de aula, então qual é o tipo de aula? É criar uma ficha para o tipo de aula que nós achamos que é uma aula útil, não é? (Anexo 4, enunciado 2015)

Embora este último constrangimento tenha sido específico deste contexto, uma vez que se prendia com os instrumentos produzidos pela escola, acreditamos que é importante, na medida em que não só traz dificuldades na realização do processo, como acreditamos ser um constrangimento generalizável. Para a produção dos documentos, as escolas tinham diretrizes da legislação, que, no que respeita à avaliação dos parâmetros, obrigava a que os mesmos fossem ponderados numa escala quantitativa de 1 a 10 (decreto regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho, nº2 do artigo 20º).

5. Síntese dos resultados

Os objetivos do estudo regeram a construção dos instrumentos e a análise dos dados recolhidos. Por isso, a síntese dos resultados faz-se por referência aos respetivos objetivos, uma vez que foi a eles que tentamos responder.

1. Conhecer representações e perceções dos professores (avaliador e avaliados) relativamente à relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

De forma a dar resposta a este objetivo, dividimos as perceções dos participantes em perceções sobre a ADD e perceções sobre a relação supervisiva. Relativamente às primeiras, os resultados permitiram apurar que a opinião destes docentes é de que ela deveria ser essencialmente formativa. Embora, na realidade, este processo não descurasse o lado sumativo da avaliação, os docentes achavam que o mesmo poderia permitir a reflexão sobre o processo de aprendizagem, mas que, tal como estava definido, não permitiria a valorização da classe docente, o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, nem diagnosticar as necessidades de formação. Assim, esperava-se, antes do início do processo de avaliação, que relativamente à supervisão, surgissem muitas complicações. Cruzando estes dados com os obtidos no final do processo, foi possível perceber que o processo não cumpriu os objetivos a que se propunha, conforme esperado pelos docentes envolvidos.

O questionamento visava ainda perceber o que achavam os envolvidos relativamente aos intervenientes na sua avaliação e para isso foram sugeridos outros que não apenas os previstos na legislação. Neste aspeto houve alguma divergência de opiniões, uma vez que o relator foi sugerido por tantas pessoas quanto o Inspetor do Ministério da Educação, que acaba por ter mais relevância do que o presidente do conselho executivo/ diretor, membro interno da escola.

Relativamente às dimensões da ADD previstas na legislação, há um consenso, na fase inicial deste estudo, acerca da importância de todas as dimensões previstas, com destaque para o desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida. O que aconteceu na realidade foi, no entanto, um pouco diferente. Estes docentes revelaram que nem todas as dimensões previstas foram avaliadas com igual frequência e que a frequência da avaliação da dimensão destacada na fase inicial ficou aquém das suas expectativas.

Quando questionados acerca do método de avaliação, as questões eram apenas centradas na observação de aulas, uma vez que é o método que permite um ciclo de supervisão e que vem de encontro ao interesse do nosso estudo. Assim, os docentes mostraram que achavam a observação de aulas subjetiva e injusta e afirmaram que a mesma *não é um instrumento que verdadeiramente revele o trabalho ao longo do ano letivo* (resposta de um docente). Uma vez mais, esperavam-se entraves ao processo supervisivo.

A periodicidade da ADD também suscitou inicialmente alguma confusão porque não havia consenso. Embora fossem mais os docentes a concordar com um prazo mais longo, também havia aqueles que achavam que estava bem ou que deveria ser mais curto.

No que concerne à análise da opinião dos inquiridos relativamente aos efeitos da ADD na progressão da carreira docente, a maioria concordou com os mesmos. O que, de acordo com os docentes, criava a controvérsia, não eram os efeitos, mas sim a diferenciação motivada por exigências económicas impostas pela quotização e a forma como o processo estava a ser implementado no terreno.

A relação supervisiva, outro aspeto sobre o qual nos interessava saber as perceções dos professores, também mostra uma variação muito grande de opiniões. O conceito de supervisão é variado, algo já esperado com base no que já tinha sido visto nas perceções anteriores que tocavam esse tema (ver tabela 10, do capítulo II, referente às perceções sobre o conceito de supervisão). Aqui os docentes concordaram que a pessoa a ter o papel de supervisor deve ter formação específica de supervisão e demonstraram uma tendência forte para um estilo colaborativo de supervisão. Quanto ao papel do supervisor, há uma coerência com o estilo de

supervisão, uma vez que os inquiridos defenderam que deveria ser um papel ativo, não sendo, no entanto, o total detentor de conhecimentos e técnicas.

2. Caracterizar a relação supervisiva e estilo de supervisão presente no processo de avaliação de desempenho docente.

Segundo os docentes envolvidos no estudo os comportamentos mais favoráveis a uma boa relação supervisiva são: *Aconselha, Revela interesse pelo que digo e Apoia, Apresenta alternativas e Fundamenta* e que, de fato, ocorreram com uma frequência muito maior que os considerados como menos favoráveis: *Invalida, Determina o tópico de discussão, Interrompe e Atribui palavra*. Assim, e com base no quadro de análise criado, podemos afirmar que: surgem como estilo favorável ao processo de ADD os estilos Não Diretivo e Colaborativo, enquanto como não favorável o estilo Diretivo.

A perspectiva dos professores vem ao encontro das tendências referidas por Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2001), quando fazem a diferenciação entre professor no início de carreira ou estagiário e professor mais experiente, em que o primeiro tem tendência para preferir comportamentos de uma maior diretividade, enquanto os últimos preferem uma partilha maior na tomada de decisões.

Aquando da análise do discurso, foi possível perceber também que a gestão da interação foi feita maioritariamente pelo supervisor, uma vez que a frequência das categorias de análise é superior nas categorias em que o supervisor guia a interação.

No que respeita ao estilo de supervisão presente no discurso, os dados obtidos permitiram perceber que as práticas de discurso supervisivas estavam integradas num tipo de supervisão Não Diretivo, seguido pela presença do estilo Colaborativo e, no final, pelo estilo Diretivo. Embora o estilo Não Diretivo seja o mais presente, tanto nos momentos de pré como de pós-observação, a amplitude de resultados entre cada estilo torna-se mais pequena, chegando a ficar apenas com a diferença de um enunciado entre os estilos Não diretivo e Colaborativo nos momentos de pós-observação.

Embora os estilos supervisivos tenham características próprias, não podemos, como afirma Glickman e Gordon & Ross-Gordon (2001), afirmar que um estilo é melhor que o outro, pois ambos estão dependentes do supervisor e do supervisionado e da decisão a tomar. Um supervisor pode e deve recorrer a um estilo específico consoante a necessidade do momento. No nosso estudo foi isso que aconteceu; os relatores, que detêm aqui a função de supervisores,

foram recorrendo a características dos três estilos conforme sentiram necessidade. No entanto, tendo por base a perspectiva dos professores e aquilo que aconteceu no discurso, os resultados permitem-nos inferir que a relação supervisiva foi favorável a boas práticas, apesar de se tratar de momentos de avaliação, uma vez que, na sua generalidade, os comportamentos mencionados como positivos pelos docentes ocorreram na prática e os comportamentos mencionados como negativos foram escassos ou não ocorreram.

3. Identificar potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/ avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente.

Como último objetivo deste trabalho identificamos as potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de supervisão/ avaliação e da relação supervisiva no processo de avaliação de desempenho docente no contexto estudado. A razão pela qual este objetivo ficou na parte final do estudo é porque, não só implicou uma análise detalhada de todos os dados obtidos, quer por inquérito, quer por áudio-gravações, como vem, de certa forma, resumir o que de bom e de mau teve este processo para este grupo de docentes.

Como potencialidades foram mencionados o reconhecimento do mérito e progressão na carreira; a capacidade de reflexão sobre as necessidades reais de cada professor; a redução de custos; a distinção e o apoio do supervisor que detinha formação específica e experiência em supervisão. Embora concorde com algumas das potencialidades percecionadas pelos docentes, a investigadora não partilha da opinião de que houve o reconhecimento do mérito e progressão na carreira, uma vez que a instrumentação elaborada pela escola e cedida à investigadora permitia uma boa avaliação quantitativa sem necessidade de muito empenho. Ainda, a progressão na carreira encontrava-se congelada à data do estudo. Já relativamente à distinção e apoio do avaliador, a investigadora partilha da opinião dos docentes visto que, na análise do discurso, o avaliador sempre se mostrou disponível e apoiou. Também, o fato da relação supervisiva se mostrar favorável ao processo de ADD resulta da formação e experiência específicas em supervisão do docente avaliador.

A lista de constrangimentos mencionada foi um pouco maior. Os docentes falaram da diminuição de tempo livre; da influência de fatores económicos e quotização; da falta de qualidade e rigor do processo; da competitividade, que na sua perspectiva é desnecessária; da

deterioração das relações entre colegas, da ausência de partilha e cooperação; dos conflitos que são criados por fatores como o desconhecimento da lei, a falta de formação, interpretações erradas, ausência de acordos de critérios, entre outros; a frustração e a desmotivação; o excesso de trabalho sem resultados visíveis, e que surge com a periodicidade imposta da avaliação. A par disto referiram também a grande dificuldade que sentiram em aplicar os documentos produzidos pela escola, não só pela qualidade da avaliação que permitiam, como pela dificuldade de cotação dos respetivos parâmetros. Concordando com a maioria dos constrangimentos definidos, a investigadora não verificou a ausência de partilha e cooperação, pelo contrário, o estudo demonstrou o desenvolvimento de um tipo de supervisão pautada pela colaboração. Quanto á falta de qualidade e rigor do processo, os únicos elementos que podem ser questionados são os instrumentos desenvolvidos pela escola, uma vez que o trabalho desenvolvido pelo avaliador foi rigoroso e de qualidade.

CONCLUSÃO

1. Conclusões do estudo

Embora este estudo tenha sido desenvolvido numa contexto específico e com um número pequeno de sujeitos envolvidos, ele foi útil e importante, pois é através das perceções dos docentes envolvidos nos processos que os mesmos podem ser avaliados de forma informada e conhecedora da realidade. De fato, cruzando os resultados obtidos neste estudo com o relatório da OCDE de 2012 acerca da avaliação docente em Portugal (Santiago, 2012) e as alterações posteriormente efetuadas ao processo de ADD, conclui-se que, tanto as conclusões do estudo, como as alterações no processo, vêm de encontro às necessidades sentidas por estes docentes. Assim, vejamos os resultados obtidos à luz desses documentos.

Logo numa fase inicial do estudo, foi possível perceber que todas as manifestações de desagrado e preocupação criadas em torno do processo de ADD tinham vários fundamentos e que embora pudesse surgir, baseada em aparências e opiniões sem fundamento científico, a ideia de que os professores estavam contra qualquer tipo de avaliação era argumentação errada. Os professores neste estudo manifestaram vontade de serem avaliados e reconheceram a

importância da avaliação neste contexto. O mesmo foi concluído pela equipa da OCDE quando afirma no seu relatório,

“However, despite the highly contentious debate about the design and implementation of teacher appraisal, a general consensus appears to have emerged among teachers regarding the need for teachers to be evaluated, receive professional feedback, improve their practice and have their achievements recognized.” (Santiago et. al., 2012:77).

Parecem surgir aspetos contraditórios; os professores reconhecem a necessidade de serem avaliados e querem ser avaliados, mas manifestam-se contra o processo de ADD em curso. A explicação desta aparente contradição surge através das palavras dos docentes envolvidos neste estudo e também dos questionados pela equipa da OCDE. O verdadeiro problema encontra-se na forma como este processo foi implementado.

A rapidez com que se passou da teoria à prática foi estonteante e fez com que os docentes não tivessem tempo de assimilação do que era necessário para a implementação do processo. Da mesma forma, a rápida implementação do processo não permitiu, uma vez que não houve um período de adaptação experimental, que fossem experimentadas, analisadas e adequadas estratégias de ação, o que levou a mudanças constantes com os processos de avaliação a decorrer e conseqüentemente a especulações, medos, instabilidades e inseguranças. Este último aspeto é referido como sendo causa do aumento burocrático do processo, visto que “given school’s insecurity regarding teacher appraisal, processes in schools have often become more bureaucratic, paper-based and time consuming” (Santiago et. al., 2012:77). A par destas constantes mudanças no processo de ADD, as escolas estavam também sobre pressão noutros aspectos,

“ ...many school directors and teachers felt overwhelmed by the introduction of teacher appraisal as it happened simultaneously to a range of other reforms including curricular changes and a reorganisation of school management structures” (*ibidem*).

Esta situação foi agravada pela prevalência de uma cultura escolar onde a avaliação docente se apoiava apenas no tempo de serviço, onde os professores sempre funcionaram de forma independente e solitária e onde não havia prestação de contas acerca do seu trabalho, salvo em casos excepcionais. A porta da sala era fechada a todos, para além do docente e alunos da turma, o que veio criar nas escolas um clima de desconfiança, insegurança e competição nada favoráveis a relações colegiais e conseqüentemente, ao processo de ADD, uma vez que este era totalmente desenvolvido nas escolas por elementos internos à mesma.

Neste estudo, foi exposta a necessidade de uma dimensão mais formativa da avaliação e uma maior qualidade e rigor no cumprimento dos objetivos definidos. Este aspeto foi também sentido pela equipa da OCDE, que afirma que este modelo se mostrou mais punitivo do que formativo. O decreto regulamentar nº26/2012 valida esta necessidade, uma vez que logo no texto introdutório refere que,

“A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, (...). Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação (...)”.

Ainda, os docentes detetaram que as dimensões de avaliação do modelo em questão não foram avaliadas de forma equilibrada com destaque para o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, aspeto também alterado no novo modelo, uma vez que criou a obrigatoriedade de fazer constar nos documentos de avaliação um documento de registo de participação referente a todas as dimensões previstas no processo. A periodicidade da avaliação docente foi igualmente motivo de insatisfação e o novo documento de regulação do processo de ADD também surge com alterações a esse nível, já que prevê que os ciclos de avaliação coincidam com o período correspondente aos escalões da carreira e um limite mínimo de 180 dias de serviço letivo efetivamente prestado para os docentes em regime de contrato a termo.

De todos os aspetos mencionados pelos docentes envolvidos neste estudo, o que se destacou mais como sendo mais opressivo foi o método de observação de aulas e o que a ele está associado. Os docentes sentiram que foi um método injusto e, ainda, que não mostraria o verdadeiro desempenho dos docentes, já que correspondia apenas a um ciclo de observação, demasiadamente escasso para ter uma perceção adequada da realidade. No que respeita à injustiça do método, percebe-se que a principal razão se prende com o facto de serem avaliados por um colega. Embora os resultados do nosso estudo permitam concluir que, no que respeita à supervisão e relação supervisiva, a mesma foi favorável ao processo, os docentes sentem que isto é um processo aleatório e que não podia ser garantido que quem faria a sua avaliação fosse um colega com formação específica de supervisão como o caso aqui apresentado. Esta realidade corresponde à situação identificada no relatório da OCDE: “most evaluators who undertook teacher appraisal in the implementation of the 2010 model had not been specifically trained for this function. In most schools, the existing expertise regarding teacher appraisal is limited”. (Santiago et al., 2012: 77). A acrescentar a este problema estava o facto de que os

relatores tinham como ponto de referência de práticas de ensino apenas as suas próprias práticas e “There was a tendency of evaluators to spend a large amount of time and effort to emulate the standard templates established by the Ministry of Education rather than engaging in reflective discussions” (*ibidem*). Esta foi, de facto, talvez a maior alteração neste novo documento de regulação da ADD (decreto regulamentar nº 26/2012), uma vez que surge uma avaliação externa que, ao ser feita por um elemento externo com formação específica em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica, vem diminuir os constrangimentos supramencionados, bem como a subjetividade e injustiça, a competitividade e deterioração de relações, a ausência de partilha, conflitos motivados pelo desconhecimento da lei, falta de formação, interpretações erradas, ausência de acordo de critérios e mesmo a dificuldade sentida na aplicação dos documentos produzidos pela escola para esses efeitos, uma vez que esta parte está ao cargo desse avaliador.

Como facilmente se depreende pelas conclusões aqui apresentadas, o que este grupo de docentes percecionou acerca do modelo de avaliação, sobre o qual este estudo se debruça, foi percecionado também por muitos outros docentes envolvidos no processo de ADD. Verifica-se que as suas perceções têm algum fundamento, de tal forma que são corroboradas pela OCDE e pelo novo modelo de avaliação de desempenho (decreto regulamentar nº26/2012) que vem colmatar algumas das lacunas sentidas, comprovar a sua existência e importância. No entanto, este trabalho permite, também, através dessas mesmas perceções, identificar as potencialidades, já mencionadas do processo de ADD em questão, para que estas possam ser mantidas ou aumentadas, uma vez que são favoráveis ao processo. O principal aspeto que nos parece importante referir foi o facto de, apesar de todos os problemas associados à observação de aulas efetuada por colegas da mesma escola, a mesma provou ser possível e a relação ser favorável ao processo. Assim, com a nova alteração prevista no decreto supra referido, no que respeita à observação de aulas, surgem vantagens e resolvem-se alguns problemas, mas outros surgirão, nomeadamente no que respeita às funções de supervisor e avaliador. Estas funções continuam a ser desempenhadas simultaneamente pela mesma pessoa na mesma altura, mantendo a união entre a avaliação formativa e sumativa, o que continua a deixar pendente a solução para este conflito de objetivos e finalidades. Este caso específico mostrou que o supervisor teve um papel importante, tendo sido referido, como potencialidade do processo, a distinção e o apoio daquele que detinha formação específica e conhecia o contexto de trabalho. Assim este estudo permite perceber que o processo de ADD regido pelo decreto regulamentar

nº2/2010 foi conturbado, tendo apresentado aspetos positivos e negativos cuja perceção foi partilhada por vários docentes a nível nacional.

2. Limitações do estudo

Dado o tema do estudo ser, por si só, delicado, a maior limitação encontrada relaciona-se com a participação dos docentes envolvidos. No momento em que o estudo foi desenvolvido, o clima de instabilidade nas escolas era tão grande que os docentes estavam desconfiados e com receio de tudo. O processo estava a ser implementado à pressa, sem tempo para assimilações, os envolvidos recebiam constantemente informações através de colegas ou dos media que eram desmentidas tão rapidamente como surgiam, o que fazia com que os docentes tivessem dificuldade em acreditar em qualquer informação que surgisse. Estas e outras razões levaram a maioria dos docentes a uma desconfiança enorme nos jornalistas, no governo, nos colegas e em qualquer pessoa que trabalhasse este tema. Isto levou a que o estudo sofresse muitos momentos de paragem, porque, ou o processo de ADD estava parado nas escolas por especulação de novas alterações, ou os docentes envolvidos mostravam-se relutantes em participar no estudo.

A situação política vivida no momento também teve uma influência enorme na recolha dos dados, pois após a demissão do Primeiro-ministro José Sócrates, o processo de ADD esteve suspenso nas escolas temporariamente, não havendo na altura informação se seria retomado e quando o seria. Após esta suspensão, o processo voltou a decorrer do ponto onde tinha sido parado, uma vez que a suspensão foi considerada anticonstitucional, mas foi extremamente apressado, pois ainda havia muito a fazer para o tempo disponível. Para além disto, os envolvidos no estudo, que já se previam serem em número reduzido, uma vez que se trata de um estudo de caso, foram de facto poucos e foi necessário um apelo constante à sua participação, recordando sempre o objeto de estudo, os objetivos e assegurando o anonimato.

O facto de a investigadora não estar sempre presente na escola, uma vez que era um elemento externo à mesma, dificultou este constante tranquilizar e encorajar necessário. Por outro lado, tornou-se vantajoso nos momentos de recolha de dados no que respeita às áudio-gravações, pois os docentes envolvidos mostravam-se ainda mais constrangidos com a possibilidade da presença de mais um elemento nestas reuniões de pré e pós- observação, uma

vez que expor o seu trabalho, as suas crenças e práticas à mercê de julgamentos que achariam passíveis de acontecer não era do seu agrado e poderia levar a uma alteração de comportamentos, pondo em causa a fiabilidade dos dados recolhidos.

Estas limitações foram contornadas através da triangulação de toda a informação recolhida nos questionários, nas áudio-gravações e literatura acerca do tema, de forma a que, não sendo um estudo generalizável por causa do número reduzido de participantes, possa ser credível e por isso transferível.

Terminando este relatório do estudo, que se mostrou fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos supervisivos e investigativos da sua autora, resta-nos indicar possíveis caminhos para que a investigação possa prosseguir e complementar o trabalho aqui desenvolvido. Embora limitado no tempo e no espaço, este estudo pode indicar sentidos a seguir no âmbito da relação supervisiva na avaliação de desempenho docente, mas, para isso, é necessário um acompanhamento constante do desenvolvimento dos processos. Assim, e uma vez que, o modelo de avaliação de desempenho já sofreu alterações no que respeita, entre outras coisas, à pessoa que terá funções de supervisor, parece-nos que seria útil, complementar este estudo com a realização de uma abordagem à luz do novo processo de ADD, permitindo, desta forma, encontrar pontos de semelhança ou divergência com as conclusões auferidas. Seria também produtivo o alargamento deste estudo a escolas com contextos diversificados, tanto a nível de (in)sucesso escolar, socioeconómico e até geográfico, de forma a possibilitar conceções mais variadas de avaliação, supervisão e relação supervisiva, investigando, assim, as potencialidades e constrangimentos das mesmas através da análise dos seus impactos na atividade letiva e no desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.

AFONSO, A. J. (2009). Sobre o Trabalho Docente e o Tempo Presente. *Revista ELO*, n.º 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30.

AGUIAR, J. (2007). *Avaliação do Desempenho – Definição de um Quadro Conceptual*. Disponível em: <http://joselucio2006.wordpress.com/2008/03/01/avaliacao-do-desempenho-definicao-de-um-quadro-conceptual/> (2010/09/08).

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2010). A relevância do *feedback* no processo supervisiivo. In R. BIZARRO & M. A. MOREIRA (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2010: 6-12) Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In ALVES, M. P & MACHADO, E. A. (Orgs) *O Pólo de Excelências – Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2010: 89-108) Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In ALVES, M. P & MACHADO, E. A. (Orgs) *O Pólo de Excelências – Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

BARBOSA, I. (2003) *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários* Braga: Universidade do Minho.

BASSEY, M. (1999) *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUSTO, M. M. & MAIA, O. (2009). *Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente*. Matosinhos: E&B Data – Sistemas de informação Lda.
- CARDOSO, T., ALARCÃO, I., & CELORICO, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, C. P. (2008). A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: Questões Relativas à Fidelidade e Validade. *Educação Unisinos*, vol. 12, nº1, pp. 5-15.
- CURADO, A.P. (2002) *Política de avaliação de professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- DANIELSON, C. & MCGREAL, T. L. (2000). *Teacher evaluation: to Enhance Professional Practice*. Alexandria: ASCD.
- DAY, C. (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, nº2, pp.21-50.
- FERNANDES, D. (2007). A avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, v. 33 n.3, pp. 581-600.
- FERNANDES, M. (1999). Avaliação e Supervisão: uma Relação a Repensar. In Moreira et al. (coords.). *Supervisão na Formação - Contributos Inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FIGUEIREDO, L. M. F. M. R. L. (2009). *A avaliação de desempenho docente: um estudo do processo de implementação com professores de educação especial*. Braga: Universidade do Minho

- FLORES, M. A. (org) (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. & OLIVEIRA-FORMOSINHO J. (2010) *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FREIRE, P. (1981). *Acção Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra S.A.
- FREIRE, P. & SHOR, I. (1986). *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- FREITAS, M. R. M. (2012) *Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?*. Braga: Universidade do Minho.
- GLICKMAN, C. D., GORDON, S. P., ROSS-GORDON J. M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership – A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- GRAÇA, A., DUARTE, A. P., LAGARTIXA, C., TCHING, D., TOMÁS, I., ALMEIDA, J., DIOGO, J., NEVES, P. & SANTOS, R. (2011) *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- LIMA, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A., PACHECO, J. A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos Para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1991). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.

MOREIRA, M. A. (2009a). Supervisão Interpares, Avaliação e Autonomia Profissional. *ELO*, 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 37-42.

MOREIRA, M. A. (2009b). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In VIEIRA, F. et al. (Orgs) (2009) *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do encontro do grupo de trabalho – Pedagogia para a autonomia 4 [CD-ROM]*. Braga: CIEd p. 241-258.

MOREIRA, M. A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. BIZARRO & M. A. MOREIRA (Orgs.) *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NOLAN, J. & HOOVER, L. A. (2005) *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.

OLIVEIRA, M. E. S. (2012) *O Caminho Labiríntico da Avaliação do Desempenho Docente: um estudo com professores de línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.

PERRENOUD, P., THURLER, M. G., MACEDO, L., MACHADO, N. J., ALLESSANDRINI, C. D. (2002) *As Competências para Ensinar no Séc. XXI – A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (1997) *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

RAYA, M. J., LAMB, T., & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

REIS, P. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: o contributo da referencialização. In MACHADO, E. A., ALVES, M. P. & GONÇALVES, F. R. *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.46-53). Santo Tirso: De Facto Editores.

- RODRIGUES, A. (2012) *A importância do medo na avaliação de desempenho dos docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- SANCHES, M. (2008) *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTIAGO, P. et al.(2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- SANTOMÉ. J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHOSTAK, J. & SCHOSTAK, J. (2008). *Radical Research*. Wolverhampton: Routledge.
- SCHOSTAK, J. F. (2002). *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education – Framing the Project*. Balmoor: Open University Press.
- SILVA, E. M. D. (2008). A virtude do Erro: uma Visão Construtiva da Avaliação, *Estudos em Avaliação Educacional v.19,n.39*, pp.91-114.
- SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications
- STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STRONGE, J. H. (2010) O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In FLORES, M. A. (Orgs) *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional*. Porto: Areal Editores.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA
- VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica, *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30 n.106, pp. 197-217.

VIEIRA, F. MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M., & FERNANDES, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Legislação e Orientações Normativas

CCAP – Recomendações nº1 (2008) *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP – Recomendações nº2 (2008). *Princípios Orientadores sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP – Recomendações nº3 (2008). *Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP (2009) *Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP (2011) *Relatório Anual (2010) sobre o Processo de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP - Proposta nº1 (2010). *Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP – Recomendações nº6 (2010) *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto

Decreto-Lei nº409/89, de 18 de novembro

Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro

Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de julho

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio

Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar nº4/2008, de 5 de fevereiro

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho nº 7465/2008, de 13 de março

Despacho nº 16872/2008, de 23 de junho

Despacho nº 20131/2008, de 30 de julho

Despacho nº14420/2010, de 15 de setembro

Circular nº14/93 DEGHRE.

ANEXOS

**Relação Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente –um
estudo de caso na educação em línguas**

O questionário que se segue é anónimo e visa caracterizar o contexto em que está a ser aplicado, identificar as perceções sobre a ADD, bem como definir o conceito de supervisão e identificar perceções/representações sobre a relação supervisiva.

Desde já se agradece a colaboração.

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Idade

- até 24 anos
- de 25 a 34 anos
- de 35 a 44 anos
- de 45 a 54 anos
- 55 ou mais

3. Tempo de serviço

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 12 anos
- de 13 a 20 anos
- de 21 a 30 anos
- mais de 30 anos

4. Habilitações académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Indicar outras formações adicionais**

5. Tipo de contrato

- Contratado não profissionalizado
- Contratado profissionalizado
- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de escola
- Quadro de escola de outro estabelecimento de ensino

6. O que pensa da avaliação em termos gerais? Selecione a opção que lhe parecer correta.

- A avaliação constitui um balanço total ou parcial de um conjunto de aprendizagens e é destinada a classificar e a certificar os alunos.
- A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e tem como objetivo orientar ajudando a localizar dificuldades e a progredir.
- Outro

7. E relativamente à Avaliação de Desempenho Docente?

- Permite a reflexão sobre o processo de aprendizagem.
- Permite a valorização da classe docente.
- Permite a qualidade do sistema educativo e das aprendizagens dos alunos.
- Permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.
- Permite o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica.
- Permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.
- Permite reconhecer o mérito e a excelência.

- Permite acompanhar o professor na definição das suas prioridades.
- Outro

8. Na sua opinião, quem devem ser os intervenientes no processo da ADD?

- Docente avaliado
- Relator
- Pais
- Alunos
- Coordenador de departamento
- Presidente do Conselho Pedagógico
- Inspetor do Ministério da Educação
- Outro

9. De acordo com a sua experiência, que dimensões devem ser avaliadas?

- Vertente profissional
- Vertente social
- Vertente ética
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
- Participação na escola e relação com a comunidade educativa
- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

10. Qual a sua opinião em relação à observação de aulas?

- Permite o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica.
- Permite a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem.
- Permite evidenciar a tentativa de cumprimento dos objetivos e metas da escola.
- Permite o trabalho colaborativo.
- Permite avaliar o professor.
- É subjetiva e por isso é injusta.
- É impossível observar uma aula na sua totalidade.
- Outro

11. Com que frequência deveria, na sua opinião, ser feita a avaliação de desempenho docente?

- todos os anos
- de 2 em 2 anos
- períodos mais espaçados
- nunca

12. Concorda com os efeitos da avaliação para a progressão na carreira docente?

- Sim
- Não
- Sem opinião

13. Quais são as vantagens e desvantagens desses efeitos?

14. O que significa para si supervisão?

- Processo em que um superior hierárquico controla o trabalho docente através de uma perspetiva orientada por técnicas e normas.
- Processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.
- Atividade de regulação (...) individual ou colaborativa dos processos de E/A e de formação
- Outro

15. Quem deve ter funções de supervisão dos professores?

- Relator
- Coordenador de departamento
- Presidente do Conselho Pedagógico

- Alguém com formação específica em Supervisão
- Outro

16. Que estilo de supervisão parece mais adequado para ser desenvolvido no processo da ADD?

- controlo diretivo (o supervisor detém o conhecimento do que vai melhorar o ensino do professor e está disposto a tomar total responsabilização pelas decisões tomadas).
- diretivo informativo (o supervisor detém o conhecimento mas permite ao professor tomar decisões de acordo com um leque de escolhas).
- colaborativo (o supervisor é a maior fonte de informação, no entanto todo o investimento do professor é solicitado e tido em conta).
- não-diretivo (O supervisor apenas assiste o professor no processo de reflexão das suas ações).

17. Tendo em conta a resposta que deu à pergunta anterior, o que faz um bom supervisor?

18. Qual dos seguintes aspetos do discurso do supervisor favorecem a relação supervisiva?

- | | |
|--|---------------------|
| ○ exemplifica com dados da experiência | ○ aconselha |
| ○ explica/clarifica | ○ procura consensos |
| ○ fundamenta | ○ dá instruções |
| ○ solicita descrição da ação | |
| ○ solicita informação/explicação | |
| ○ provoca confronto com as minhas teorias e práticas | |
| ○ conduz à reestruturação das minhas teoria e práticas | |
| ○ dá opinião | |
| ○ apresenta alternativas | |

- presta atenção ao que digo
- revela interesse pelo que digo
- apoia
- corrige
- elogia
- concorda
- invalida
- determina o tópico de discussão
- interrompe
- atribui a palavra

19. Será que o processo de ADD afeta a relação entre avaliado e avaliador? De que forma?

20. Quais dos intervenientes no processo deve tomar as decisões relativas à avaliação?

- O relator
- O avaliado
- O presidente do conselho pedagógico
- O coordenador de departamento
- A comissão de coordenação e avaliação de desempenho
- O júri de avaliação

Relação Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente –um estudo de caso na educação em línguas

O questionário que se segue é anónimo, destina-se apenas aos professores com função de relator e visa conhecer as suas perspetivas do desenvolvimento das práticas de aplicação da ADCD , bem como clarificar perceções sobre a relação supervisiva na mesma, com enfoque no discurso supervisivo.

Desde já se agradece a colaboração.

1. No processo a que foi submetido com que frequência realizou a avaliação das seguintes dimensões:

| | Sempre | Muito Frequentemente | Pouco Frequentemente | Nunca | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Vertente profissional | <input type="radio"/> |
| b. Vertente social | <input type="radio"/> |
| c. Vertente ética | <input type="radio"/> |
| d. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | <input type="radio"/> |
| e. Participação na escola e relação com a comunidade educativa | <input type="radio"/> |
| f. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida | <input type="radio"/> |

2. O processo de ADD permitiu:

Expresse o grau de concordância perante as seguintes afirmações.

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos | <input type="radio"/> |
| b. a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e excelência. | <input type="radio"/> |
| c. diagnosticar as necessidades de formação dos docentes | <input type="radio"/> |

3. Nos momentos de pré e pós-observação das aulas:

Expresse o grau de concordância perante as seguintes afirmações.

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. exemplifiquei com dados da minha experiência | <input type="radio"/> |
| b. expliquei/clarifiquei | <input type="radio"/> |
| c. fundamentei | <input type="radio"/> |
| d. solicitei a descrição da ação | <input type="radio"/> |
| e. solicitei informação/explicação | <input type="radio"/> |
| f. provoquei confronto com as teorias e práticas do professor avaliado | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| g. conduzi à reestruturação de teorias e práticas do professor avaliado | <input type="radio"/> |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|---------------------|----------|----------|---------------------|---------------|
|--|---------------------|----------|----------|---------------------|---------------|

| | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| h. dei opiniões | <input type="radio"/> |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| i. apresentei alternativas | <input type="radio"/> |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| j. dei conselhos | <input type="radio"/> |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| k. procurei consensos | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| l. dei instruções | <input type="radio"/> |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| m. prestei atenção ao que o professor avaliado disse | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| n. revelei interesse pelo que o professor avaliado disse | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| o. apoiei | <input type="radio"/> |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| p. corrigi | <input type="radio"/> |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| q. elogiei | <input type="radio"/> |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| r. concordei | <input type="radio"/> |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| s. invalidei | <input type="radio"/> |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| t. determinei o tópico de discussão | <input type="radio"/> |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| u. interrompi | <input type="radio"/> |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| v. cedi a palavra | <input type="radio"/> |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

**Relação Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente –um
estudo de caso na educação em línguas**

O questionário que se segue é anónimo, destina-se apenas aos professores avaliados e visa conhecer as suas perspetivas do desenvolvimento das práticas de aplicação da ADCD, bem como clarificar perceções sobre a relação supervisiva na mesma, com enfoque no discurso supervisivo.

Desde já se agradece a colaboração.

1. No processo a que foi submetido com que frequência foi realizada a avaliação das seguintes dimensões:

| | Sempre | Muito Frequentemente | Pouco Frequentemente | Nunca | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Vertente profissional | <input type="radio"/> |
| b. Vertente social | <input type="radio"/> |
| c. Vertente ética | <input type="radio"/> |
| d. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | <input type="radio"/> |
| e. Participação na escola e relação com a comunidade educativa | <input type="radio"/> |
| f. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida | <input type="radio"/> |

2. O processo de ADD permitiu:

Expresse o grau de concordância perante as seguintes afirmações.

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos | <input type="radio"/> |
| b. a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e excelência. | <input type="radio"/> |
| c. diagnosticar as necessidades de formação dos docentes | <input type="radio"/> |

3. Nos momentos de pré e pós-observação das aulas o relator:

Expresse o grau de concordância perante as seguintes afirmações.

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. exemplificou com dados da sua experiência | <input type="radio"/> |
| b. explicou/clarificou | <input type="radio"/> |
| c. fundamentou | <input type="radio"/> |
| d. solicitou a descrição da ação | <input type="radio"/> |
| e. solicitou informação/explicação | <input type="radio"/> |
| f. provocou confronto com as minhas teorias e práticas | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| g. conduziu à reestruturação das minhas teorias e práticas | <input type="radio"/> |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Tenho dúvidas |
|--|------------------------|----------|----------|------------------------|------------------|
|--|------------------------|----------|----------|------------------------|------------------|

| | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| h. deu opiniões | <input type="radio"/> |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| i. apresentou alternativas | <input type="radio"/> |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| j. deu conselhos | <input type="radio"/> |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| k. procurou consensos | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| l. deu instruções | <input type="radio"/> |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| m. prestou atenção ao que eu disse | <input type="radio"/> |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| n. revelou interesse pelo que eu disse | <input type="radio"/> |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| o. apoiou | <input type="radio"/> |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| p. corrigiu | <input type="radio"/> |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| q. elogiou | <input type="radio"/> |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| r. concordou | <input type="radio"/> |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| s. invalidou | <input type="radio"/> |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| t. determinou o tópico de discussão | <input type="radio"/> |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| u. interrompeu | <input type="radio"/> |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| v. cedeu a palavra | <input type="radio"/> |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
