

CARLA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES LOPES

**SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE
OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**Universidade Lusófona do Porto
Instituto de Educação**

Porto, 2013

CARLA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES LOPES

**SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE
OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona da Porto.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

EPIGRAFE

“Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente, as sociedades aprendem para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes.”

Tavares (1996, p. 13)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Margarida e Francisco

AGRADECIMENTOS

A todos os que me ajudaram a concretizar este projeto, quero expressar os meus agradecimentos, em particular:

- à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, Diretora do Instituto de Educação da Universidade Lusófona do Porto, pela força e incentivo;
- à Orientadora deste Mestrado, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela atenção, disponibilidade constante e apoio prestado;
- à Diretora do Agrupamento de Escolas em que fiz o meu estudo, Dr.^a Maria José Ascensão, por autorizar e facilitar a realização da investigação e recolha de dados;
- à Subdiretora do mesmo Agrupamento de Escolas, Dr.^a Cristina Sá, pela disponibilidade sempre que necessitei de recolher ou debater informação recolhida;
- à Dr.^a Isa Monteiro, membro da CCAD do Agrupamento de Escolas em que realizei o meu estudo, pela disponibilidade, apoio e discussão de ideias;
- ao Rui, meu colega de mestrado e meu marido, pelo debate de ideias, pelo espírito de entreajuda e incentivo em momentos de desânimo;
- à Dr.^a Susana Correia, colega de profissão e amiga recente, pelo incentivo, pelo cuidado demonstrado e ajuda prestada. Por ser a minha amiga crítica.
- ao Dr. Hernani Ferreira, cunhado e colega de profissão, pelo cuidado demonstrado e ajuda prestada.

Por último, mas sem eles não teria ingressado nesta aventura, à Emília e ao Luís, pela dedicação, pelo incentivo e apoio de retaguarda, nos momentos de maior trabalho.

RESUMO

O presente estudo pretende analisar de que forma a Observação de Aulas, na Avaliação de Desempenho Docente (ADD), pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores. Terminado o biénio 2009/2010 e 2010/2011, em que o desempenho docente foi avaliado de acordo com novos normativos legais, concretamente DR 2/2008, DL 75/2010 e DR 2/2010, interessava fazer uma análise dos resultados obtidos, ao nível da valorização pessoal e profissional dos professores de carreira e contratados, tendo em conta uma particularidade deste modelo, a Observação de Aulas.

Assim, a revisão da literatura abarcou a evolução do conceito de Supervisão, os vários cenários e modelos que comporta, o papel do supervisor no processo de ADD e as finalidades e características da Observação de Aulas, perspetivando o aperfeiçoamento e a valorização profissional docente. Como referência, selecionaram-se autores como Alarcão (2009; 2002), Nolan e Hoover (2004), Pawlas e Oliva (2007), Trindade (2007), Vieira (2007; 1993) e Vieira e Moreira (2011), entre outros, para além dos normativos legais em vigor.

Utilizando uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, efetuou-se a análise das Reflexões Finais dos Supervisores e dos resultados do inquérito por questionário, aplicado aos professores, incluindo relatores, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto. Os resultados do caso em estudo apontam para a importância conferida à Observação de Aulas, por professores observados e observadores. Este requisito foi entendido, pelas duas partes, como potenciador de reflexão e partilha de trabalho, embora nem sempre se tenha traduzido numa efetiva mudança de práticas, pela exiguidade de aulas observadas.

Em conclusão, o estudo comprova que a Observação de Aulas possibilita o exercício reflexivo e contribui para o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes, implicados no processo de avaliação, e que a formação do supervisor potencia a análise crítica e a pertinência do trabalho, que os mesmos desenvolvem, enquanto relatores.

Palavras-Chave: Supervisão; Supervisores; Relatores; Avaliação de Desempenho Docente (ADD); Observação de Aulas.

ABSTRACT

This study wants to analyse how classroom observation, in Teacher Performance Assessment (TPA), can contribute to teachers' professional improvement and appreciation. After the biennium 2009/2010 and 2010/2011, on which teacher performance was assessed according to the legal normatives, namely the normative decree no. 2/2008, the law decree no. 75/2010 and the law decree no. 2/2011, it would be interesting to do an analysis of the results, on the level of teachers' personal and professional enhancement, both contract as well as class teachers, having in account the peculiarities of this model.

Thus, the review of literature covered the evolution of the supervision concept, the several scenarios and models it contains, the supervisor's role in the TPA and the purposes and characteristics of classroom observation, envisaging the teacher's professional improvement and appreciation. As a reference, authors like Alarcão (2009; 2002), Nolan & Hoover (2004), Pawlas and Oliva (2007), Trindade (2007), Vieira (2007; 1993) and Vieira and Moreira (2011), among others, were selected, besides the legal normatives in force.

On using a mixed methodology, qualitative and quantitative, an analysis of the supervisors' final reflections was made and the survey results applied to teachers', including raporteurs, of a school in the Porto district. The study case results point to the importance given to classroom observation both by observed and observer teachers. This requirement was understood, by both parts, as enhancer of reflection and work sharing, though not always expressing itself in an effective change of practices, because of the shortage of lessons observed.

In conclusion, this study proves that classroom observation makes it possible the reflexive exercise and contributes to the growth and professional development of all teachers involved in the assessment process and that the supervisor's training fosters the critical analysis and the relevance of the work they conduct while raporteurs.

Key-words: Supervision; Supervisor; Raporteurs; Teacher Professional Assessment (TPA); Classroom Observation.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cf.	conforme
p.	página
pp.	páginas
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
CCAD	Comissão de Coordenação de Avaliação Docente
DL	Decreto-Lei
DR	Decreto-Regulamentar
ECD	Estatuto da Carreira Docente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OA	Observação de Aulas
TPA	Teacher Professional Assessment

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	21
1. INTRODUÇÃO.....	21
2. O CONCEITO DE SUPERVISÃO	21
3. CENÁRIOS E MODELOS DE SUPERVISÃO.....	25
3.1. A escola como cenário de supervisão.....	26
3.2. Supervisão e Avaliação Docente	28
4. SUPERVISÃO E AÇÃO SUPERVISIVA.....	29
5. CONSTRANGIMENTOS À AÇÃO SUPERVISIVA.....	32
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	35
1. INTRODUÇÃO.....	35
2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	36
2.1. O conceito de Avaliação Docente.....	36
2.2. Evolução do processo de Avaliação Docente.....	38
2.3. Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente.....	41
3. A OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	43
3.1. O conceito de Observação de Aulas	44
3.2. Observação, Orientação e Avaliação	45
PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	50
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO.....	51
1. INTRODUÇÃO	51
2. TIPIIFICAÇÃO METODOLÓGICA	51
2.1. A problemática do estudo	51
2.2. A pergunta de partida.....	52
2.3. Hipóteses do estudo	53
2.4. Os objetivos do estudo.....	53
2.5. Opções e estratégias metodológicas	54
2.6. Fontes e recolha de dados	55

3.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	57
3.1.	Contexto histórico, geográfico e social	57
3.2.	A amostra.....	61
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		63
1.	INTRODUÇÃO	63
2.	REFLEXÕES FINAIS DOS SUPERVISORES.....	63
2.1.	Categorias e Indicadores da Análise de Conteúdo	64
2.2.	Análise das reflexões dos supervisores.....	64
3.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	71
4.	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	72
4.1.	Identificação dos respondentes	72
4.2.	Observação de Aulas de ADD	77
4.3.	Planificação das aulas observadas	78
4.4.	Realização das aulas observadas.....	80
4.5.	Relação pedagógica	82
4.6.	Autorregulação	84
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
CONCLUSÃO		96
BIBLIOGRAFIA		104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Vertentes da supervisão	45
Figura 2 – Agrupamento em estudo	57
Figura 3 – Território educativo.....	58
Figura 4 – Síntese do ciclo de Observação de Aulas.....	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução histórica do conceito de supervisão.....	23
Quadro 2 – Supervisão, teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem..	24
Quadro 3 – Supervisão e avaliação docente	28
Quadro 4 – Operacionalização do processo de ADD segundo os normativos legais.....	40
Quadro 5 – Questões de Observação de Aulas.....	46
Quadro 6 – Vantagens e desvantagens da Observação de Aulas	48
Quadro 7 – Finalidades da supervisão	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra.....	62
Tabela 2 – Perceções finais dos supervisores sobre a Observação de Aulas	65
Tabela 3 – Grupo disciplinar	74
Tabela 4 – Planificação das aulas observadas	79
Tabela 5 – Realização das aulas observadas	81
Tabela 6 – Relação pedagógica	83
Tabela 7 – Autorregulação por situação profissional	84
Tabela 8 – Autorregulação por habilitações profissionais.....	84
Tabela 9 – Autorregulação por exercício de cargos	85
Tabela 10 – Autorregulação por desempenho de cargos	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de turmas do agrupamento	59
Gráfico 2 – Estatuto socioeconómico dos alunos	60
Gráfico 3 – Universo dos professores.....	61
Gráfico 4 – Amostra dos professores	62
Gráfico 5 – Aperfeiçoamento do processo de ensino	67
Gráfico 6 – Reflexão sobre as práticas	68
Gráfico 7 – Sexo	72
Gráfico 8 – Idade	73
Gráfico 9 – Tempo de serviço na profissão	73
Gráfico 10 – Habilitações académicas.....	75
Gráfico 11 – Situação profissional	75
Gráfico 12 – Exercício de cargos	76
Gráfico 13 – Tipo de cargos	76
Gráfico 14 – Motivo da solicitação de Observação de Aulas.....	77
Gráfico 15 – Número de aulas solicitadas	78
Gráfico 16 – Planificação das aulas observadas	80
Gráfico 17 – Realização das aulas observadas	82
Gráfico 18 – Relação pedagógica.....	83
Gráfico 19 – Autorregulação	86

INTRODUÇÃO

“Os profissionais de ensino enquadram-se, assim, no conjunto de profissionais de desenvolvimento humano. Compete-lhes estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam) os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta).”

Alarcão e Roldão (2008, p. 16)

A escola de hoje é um organismo vivo, em constante mudança, configurando uma comunidade ativa em processo de desenvolvimento. Neste sentido, a Supervisão será fundamental para que a escola se desenvolva qualitativamente, transformando-se num local de aprendizagens, tanto dos alunos, como de todos quantos desempenham as suas funções nesse contexto. A Supervisão é essencial para o crescimento pessoal e coletivo, uma vez que forma todos os seus elementos (Oliveira-Formosinho, 2002), numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, em comunidade.

Como descrevem as investigadoras Alarcão e Roldão (2008, p. 16), na epígrafe citada, os professores têm a responsabilidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, interligando saberes e uma sociedade em mudança contínua. Ou seja, os docentes, enquanto orientadores e dinamizadores, constituem agentes de desenvolvimento, uma vez que assumem a responsabilidade de fomentar contextos de formação, liderar, impulsionar e potenciar aprendizagens. Tal como destacam Alarcão (1996) e Pawlas e Oliva (2007), é neste papel que o supervisor cresce e faz crescer, qualificando e desenvolvendo, pessoal e profissionalmente, todos os elementos da comunidade educativa e aprendente.

A escolha do tema

Terminado o biénio 2009/2010 e 2010/2011, no qual o desempenho dos professores foi avaliado, parece-nos pertinente concretizar uma análise dos resultados, obtidos ao nível da valorização pessoal e profissional, dos docentes de carreira e contratados, tendo em conta uma particularidade deste novo modelo, a Observação de Aulas, uma condição necessária para os docentes acederem às menções de Muito Bom e Excelente.

Assim, o presente trabalho de investigação pretende analisar as alterações introduzidas pelo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (doravante ADD), preconizado pelo DR 2/2008 de 10 de janeiro, DL 75/2010 e DR 2/2010, de 23 de junho e, mais recentemente, pelo DL 137/2012, datado de 2 de julho. Passados dois anos sobre a publicação do primeiro normativo, o qual modificou significativamente o processo de ADD, surgiram novas alterações, no final do ano letivo de 2009/2010, a que se seguiram mais modificações, em julho de 2012. No entanto, apesar de todas as alterações legais, a particularidade que nos levou a este estudo mantém-se, concretamente a Observação de Aulas, como elemento diferenciador na ADD.

Ao pretendermos estudar a aplicação dos normativos legais e os resultados conseguidos com o novo modelo de Avaliação, procuraremos averiguar a perceção que os professores têm da influência da ADD, na melhoria pessoal e profissional docente. Consequentemente, este estudo centra-se na perspetiva dos professores, que solicitaram Observação de Aulas, de acordo com o novo modelo de Avaliação, no que diz respeito ao impacto desta, no seu desempenho como docentes. Desta maneira, procuraremos analisar e refletir sobre os contributos da Supervisão e da ADD na melhoria das práticas dos professores, no seu crescimento pessoal e profissional, na sua participação na escola e na sua relação com a comunidade educativa (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008).

Dado tratar-se de um agrupamento de escolas, analisaremos as diferentes fases do processo de ADD e indagaremos a perspetiva dos professores, relativamente aos resultados atingidos com o trabalho supervisoivo, relativo à Observação de Aulas, de modo a podermos confirmar ou infirmar as nossas hipóteses. Serão estabelecidas comparações entre diferentes modelos de Avaliação, segundo o modelo imposto pelos DR 2/2010 e DL 75/2010, seguindo-se a recolha, e subsequente análise, das perceções dos professores sobre a Supervisão e o contributo da Observação de Aulas, para a valorização do desempenho profissional, através da aquisição e aprofundamento de competências e saberes.

A Pergunta de Partida

Assim sendo, através da presente investigação, pretende-se obter resposta para a seguinte pergunta de partida:

- De que forma a Observação de Aulas, na Avaliação de Desempenho Docente (ADD), pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores?

As Hipóteses

Formulada a pergunta de partida, pretende-se testá-la, sob a forma de quatro hipóteses, a confirmar ou a infirmar:

Hipótese 1 – A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria do processo de planificação do ensino-aprendizagem, na perceção dos professores.

Hipótese 2 – A Observação de Aulas na ADD possibilita a melhoria do processo de realização do ensino-aprendizagem, na perceção dos professores.

Hipótese 3 – A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria da relação pedagógica com os alunos, na perceção dos professores.

Hipótese 4 – A Observação de Aulas na ADD possibilita o aprofundamento da reflexão sobre o ensino-aprendizagem, numa perspetiva de investigação-ação, na perceção dos professores.

Os Objetivos

Em concordância com as hipóteses levantadas, foram definidos os seguintes objetivos:

- Caracterizar a Supervisão em comunidade educativa, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD).
- Analisar a Observação de Aulas em comunidade educativa, em situação de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), tendo em conta as funções do professor supervisor e a perceção dos professores observados.
- Averiguar como é que a Observação de Aulas na ADD potencia a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, nas fases de planificação e de realização, na perceção dos professores.
- Verificar de que maneira a Observação de Aulas na ADD permite a melhoria da relação pedagógica com os alunos, na perceção dos professores.
- Relacionar a Observação de Aulas na ADD com o aprofundamento da reflexão e autonomia do ensino-aprendizagem, numa perspetiva de investigação-ação, na perceção dos professores.

A Organização do Estudo

O estudo divide-se em duas partes, concretamente a fundamentação teórica, que visa efetuar um enquadramento teórico e legislativo, e a fundamentação empírica, centrada no problema e nas opções metodológicas assumidas, com discussão e análise de resultados.

A **Parte I** engloba a Supervisão e as funções do supervisor como elemento do processo de ADD, abrangendo a **Parte II** a investigação empírica.

No **Capítulo I** realiza-se a revisão da literatura sobre as conceções de Supervisão, na Escola de hoje, os vários cenários e modelos e o papel que o supervisor desempenha no processo de ADD. Seguidamente, caracteriza-se o supervisor e a sua ação supervisiva, considerando o aperfeiçoamento e a valorização profissional docente, através de aprendizagens individuais e coletivas, com base em formação contínua. Apresentam-se, ainda, alguns constrangimentos ao ato supervisivo (Alarcão, 2009; 2002; Formosinho, 2010; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007; Vieira & Moreira, 2011).

O **Capítulo II** centra-se na Avaliação de Desempenho Docente, em especial na Observação de Aulas. Neste capítulo é pormenorizado o conceito de ADD e a sua evolução, até ao modelo adotado na ADD, que terminou em 2010/2011. São analisadas as finalidades da Observação de Aulas e respetivas implicações, no aperfeiçoamento e valorização profissional dos docentes avaliados. Como suporte da revisão, elegemos autores como Formosinho (2007), Serafim e Pacheco (1990), Trindade (2007) e Vieira (2007; 1993), entre outros, para além dos normativos legais (DR 2/2008, de 10 de janeiro e DR 2/2010, de 23 de junho).

Após o enquadramento teórico, segue-se a **Parte II**, a qual incide na investigação empírica, a começar no **Capítulo III**. É neste capítulo que delineamos as diferentes fases da pesquisa a concretizar, no sentido de averiguarmos até que ponto a Observação de Aulas potencia o aperfeiçoamento e a valorização profissional dos professores. Desta forma, aprofundamos e sistematizamos a problemática, a pergunta de partida, as hipóteses, os objetivos do estudo, as opções e estratégias metodológicas, as fontes e recolha de dados e a contextualização do caso em estudo. Justificamos a escolha de uma investigação de tipologia mista, quantitativa e qualitativa, pela abrangência e triangulação dos resultados da investigação, conjugando, quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões (Bessa, 2009).

No **Capítulo IV** é concretizada a análise e discussão dos resultados, tendo em vista averiguar de que modo a Observação de Aulas contribui para a valorização pessoal e profissional dos docentes que as solicitam. Como estratégia qualitativa, faremos a análise dos

inquéritos por questionário, de tipo misto, aplicados aos docentes que solicitaram Observação de Aulas, no Agrupamento de escolas onde se desenvolveu o caso em estudo. Como estratégia qualitativa, procedemos à análise das opiniões dos relatores, sobre a sua função na Observação de Aulas, tal como registado pela Comissão de Avaliação do Desempenho Docente (doravante CADD), no enquadramento da legislação em vigor. Esta análise permite o cruzamento de dados, facto importante para uma visão mais abrangente da pertinência das aulas observadas.

Nas **Conclusões**, é realizada a síntese e a reflexão final. Sublinham-se aspetos fundamentais, interligando os resultados do caso em estudo com a revisão da literatura e considerando limitações, implicações e possíveis desenvolvimentos futuros.

Esperamos que as páginas que se seguem consigam traduzir um percurso de aprendizagem e desenvolvimento, reflexão, investigação e mudança, focalizado nas práticas supervisivas dos professores, “entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)”, como afirmam Alarcão e Roldão (2008, p. 16), na epígrafe seleccionada para abrir a Introdução do trabalho, que se inicia.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”

Camões (1980, p. 209)

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, a Supervisão e a Avaliação de Desempenho Docente serão focalizadas na encruzilhada de novos contextos sociais e de novas exigências de qualidade e sucesso educativo. Inicia-se o capítulo com a génese do conceito Supervisão, em interligação com o papel do supervisor, procurando mostrar a atualidade de Camões (1980), quando afirma que a mudança é uma condição do Homem e, por isso, mudam-se as pessoas, as vontades, o mundo, sendo que esta mudança procura a diferença e a inovação.

Tendo como base esta ideia, acompanharemos a evolução, ao longo do tempo, do conceito de Supervisão, apresentando os vários cenários e modelos em que se pode desenvolver e caracterizando a sua relação com um outro conceito – a Avaliação. Esta outra vertente surge como essencial à valorização pessoal e profissional dos professores. A Supervisão e a Avaliação condicionam o quotidiano dos docentes, funcionando, simultaneamente, como um incentivo à mudança e à melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, neste capítulo a escola surge como cenário de Supervisão. Um contexto que muda ao longo do tempo e segundo as vontades de quem a orienta, mudando ainda o ser e a confiança de quem nela cresce e toma “novas qualidades” (ibidem). É com esta perspetiva, de mudança e de renovação, que refletiremos sobre a Supervisão e a ADD.

2. O CONCEITO DE SUPERVISÃO

O conceito de Supervisão não se apresenta como novidade nos nossos dias. A Supervisão existe e, atrevemo-nos a dizer, sempre existiu. No entanto, foi sendo entendida de modo diferente ao longo dos tempos. Como afirmam Pawlas e Oliva (2004, p. 4):

“Supervision has gone through many metamorfoses. If we look at some of the changes that have occurred in this field since the early days, we can a bit arbitrarily establish historical time frames for the evolution of instructional supervision.”

De acordo com Trindade (2007, p.11), “... a institucionalização da Supervisão tem as suas raízes na função inspetiva levada a cabo pelas autoridades escolares no início do século XVIII”, sendo o seu objetivo impedir que na escola permanecessem professores incompetentes. No século XX, o conceito sofreu alterações, passando a incluir não apenas a eficácia e eficiência do docentes, mas sobretudo a melhoria das práticas, muito embora mantendo a tónica no comportamento profissional de cada professor (Vieira et al., 2006; 2007). Do conceito inspetivo, passando pelo da eficácia social, chegamos a um conceito diferente de Supervisão, focado em ajudar o crescimento profissional do professor (Alarcão, 2009; 2002). Nos últimos anos, o conceito de Supervisão passou a englobar vertentes e dimensões múltiplas, pedagógico-didáticas, éticas e sociais (Vieira, 2005).

Em Portugal, sentiu-se o reflexo de alterações e investigações a nível internacional, sobretudo devido a formação especializada na área, concretamente cursos específicos, mestrados e doutoramentos. De um passar de testemunho ao aprendiz (aprender a fazer segundo o modelo do mestre), passando pela Avaliação unicamente sumativa (um olhar de cima para o trabalho do outro) e pela Avaliação no sentido de inspeção do trabalho, chegamos a um novo paradigma supervisivo (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008). De acordo com Vieira (2006, p.11):

“Se numa perspetiva prescritiva da Supervisão alguém controla outrem reproduzindo o *estado de coisas*, numa perspetiva transformadora da Supervisão existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de *libertação e emancipação*.”

Desta forma, em breve esquematização histórica, constata-se uma evolução desde a Supervisão, entendida como inspeção, até à Supervisão globalizante, abarcando cenários diversificados de Supervisão.

Esta evolução é elucidativa quer de mudanças a nível das políticas educativas, quer de inovações pedagógico-didáticas. Em especial, revela uma passagem da centralidade da ação educativa do professor para o aluno enquanto sujeito ativo, em novo paradigma educativo (Arends, 1995; Roldão, 2003).

Quadro 1 – Evolução histórica do conceito de Supervisão

<i>Período</i>	<i>Tipo de Supervisão</i>	<i>Objetivo</i>
1620-1850	Inspeção	Monitorização de regras Procura de deficiências
1850-1910	Inspeção Melhoria instrutiva	Monitorização de regras Ajuda aos professores para melhorar
1910-1930	Científica, burocrática	Melhoria da instrução e eficiência
1930-1950	Relações humanas, democrática	Melhoria da instrução
1950-1975	Burocrática, científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, democrática	Melhoria da instrução
1975-1985	Científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, Colaborativa/colegial/de pares/ <i>coach</i> /mentor, artística, interpretativa	Melhoria da instrução Aumento da satisfação docente Aprofundamento da compreensão dos alunos acerca dos eventos da sala de aula
1985-presente	Científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, Colaborativa/colegial/de pares/ <i>coach</i> /mentor, artística, interpretativa, culturalmente sensível, ecológica	Melhoria da instrução Aumento da satisfação docente Aprofundamento da compreensão dos alunos acerca dos eventos da sala de aula Análise de padrões linguísticos e culturais na sala de aula

Fonte: Pawlas e Oliva (2004, p.5) – adaptado e traduzido.

Embora esta perspetiva histórica descreva a evolução gradual nas escolas americanas, aplica-se, em traços gerais, ao contexto português.

Nos últimos anos, proliferaram cursos de formação especializada e literatura sobre este novo modelo de Supervisão, hoje tão falado no seio da comunidade docente.

Não obstante toda a evolução do conceito, a Supervisão ainda é, para muitos, sinónimo de ação inspetiva e avaliativa, o que intimida os professores. Assim, a palavra Supervisão evoca, com frequência, “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.4). A prática supervisiva revela-se, então, de difícil definição, porque apresenta uma mescla de atitudes e ações díspares que em nada contribuem para uma clara definição da Supervisão (Vieira et al., 2006).

No dizer de Stones (1984), a Supervisão tornou-se mais complexa, enquanto teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, tal como esquematizada por Vieira (2005), atendendo ao contexto educativo português.

Quadro 2 – Supervisão, teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem

<i>Supervisão</i> <i>teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem</i>		
<p>Interação dos contextos pessoal, público e partilhado do conhecimento teórico e prático</p> <p>Construção pessoal e social do conhecimento teórico e prático</p> <p>Orientação transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar</p> <p>Valores de uma sociedade democrática: liberdade e responsabilidade social</p>	<p>Indagação crítica</p> <p>Intervenção crítica</p> <p>Democraticidade</p> <p>Dialogicidade</p> <p>Participação</p> <p>Emancipação</p>	<p>Aluno: consumidor crítico e produtor criativo do saber</p> <p>Professor: facilitador da relação aluno-saber-processo de aprender</p> <p>Saber: construção dinâmica, transitória e diferenciada</p> <p>Focalização no processo de aprender: reflexão, experimentação, regulação, negociação</p> <p>Autonomização progressiva do aluno/cidadão</p> <p>Clima democrático e informal</p> <p>Posição crítica face à pedagogia, à escola, à sociedade</p>

Fonte: Vieira (2006, p.10).

Se no passado a Supervisão era um conceito pouco usado, talvez por englobar conceitos como chefia e autoritarismo, hoje é vulgarmente empregue e associada ao professor que supervisiona, que monitoriza outrem (Alarcão & Roldão, 2008). Assim, também o papel do supervisor sofreu uma evolução. A este é exigido mais do que outrora, no sentido de que já não é suficiente ser uma pessoa simpática, sensata e ter alguma experiência no ensino, é preciso formação. Por isso, Vieira (1993) acrescenta a formação especializada. Este ainda não é o requisito mais encontrado nos supervisores, nem o primeiro legalmente exigido na escolha dos mesmos até ao DL n.º 75/2010. Porventura, tal deve-se ao facto de a formação em Supervisão ser recente, e no seio da comunidade docente não existirem supervisores em número suficiente para o exercício desta função nas escolas.

Na verdade, a Supervisão pedagógica surgiu ligada à formação inicial de professores. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.16), “um professor, mais experiente e informado, orienta um professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional.” Enquanto se confinou a esses novos professores, foi reconhecida como necessária e uma mais-valia na formação destes, como profissionais competentes e eficazes. No entanto, esta barreira foi ultrapassada em larga escala e atualmente a Supervisão abarca todos os professores, interligando práticas pedagógicas e de gestão, coordenações intermédias e de topo, a escola como organização e a educação no seu sentido mais lato.

Neste entendimento, Stones (1984) refere que esta é uma atividade complexa que implica uma visão apurada, porque exige uma introvisão, uma antevisão e uma retrovisão e obriga ainda a uma segunda visão para abranger a que acontece e o que deveria ter acontecido e, por algum motivo, não aconteceu. Em suma, para este investigador, existe um requisito central para o desempenho da Supervisão: a “super-visão”, entendida como a capacidade super de uma visão aprofundada e reflexiva.

3. CENÁRIOS E MODELOS DE SUPERVISÃO

Atendendo a esta realidade, surgem diversos cenários e modelos de Supervisão, sendo certo que todos eles se definem como processos, porque são continuados no tempo e têm como objetivo o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2010, p. 16). Alguns são antagónicos, enquanto outros se complementam no sentido de melhor responder e definir um modelo no plural, que sirva todo um organismo que necessita de Supervisão para aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem, numa escola que se assume como instituição reflexiva por excelência (Pawlas & Oliva, 2007).

Os investigadores Alarcão (2003; 2001), Alarcão e Tavares (2003), Pawlas e Oliva (2007) e Sá - Chaves (2000) apresentam um conjunto de modelos, que a seguir sintetizamos.

O **Cenário de imitação artesanal**, que não será mais do que o passar de geração em geração de um saber-fazer, de um molde que se vai copiando sistematicamente, sendo esta a única forma de se fazer bem.

O **Cenário da aprendizagem pela descoberta** guiada, partindo do pressuposto que existe um professor modelo e a necessidade de análise dos modelos de ensino.

O **Cenário behaviorista** que analisa o ato de ensinar para definir competências que definiriam um bom professor e assim serem exigidas na sua profissionalização.

O **Cenário clínico**, que implicaria a colaboração entre professor e supervisor e os seus colegas, as planificações e avaliações conjuntas, de modo a ir mais além do que a simples observação e análise, porque permitiriam aperfeiçoar a prática docente através da interação de pares.

O **Cenário psicopedagógico**, no qual se pretende ensinar o professor a ensinar, ou seja, o supervisor surge como aquele que desenvolve as aprendizagens do professor, por sua vez, este exerce funções de agente de ensino face aos seus alunos, porque também ele desenvolvendo as aprendizagens dos seus alunos.

O **Cenário pessoalista**, como pedra angular do desenvolvimento psicológico e profissional do professor, uma vez que o supervisor surge como orientador e facilitador na reflexão que o docente faz sobre as experiências vividas, suas consequências e percepções daqueles com quem interagiu.

O **Cenário ecológico**, que valoriza as relações dinâmicas, recíprocas e sistémicas de todos os envolvidos, sendo que o supervisor proporciona e gera a diversidade de experiências vivenciadas em contextos diferenciados.

O **Cenário dialógico**, onde se valoriza a dimensão democrática da formação, encarando o corpo docente como agente social que deve fazer ouvir a sua voz.

O **Cenário do modelo reflexivo**, que potencia a autorreflexão, ou seja, a reflexão do professor sobre a ação e sobre a reflexão da reflexão em ação.

Este último parece-nos ser aquele que o modelo de Avaliação atual pretende inculcar no seio da escola e de toda a comunidade docente. Assim, o modelo que nos leva a este estudo é o consagrado no DR 2/2010, de 23 de junho, que tem por referência a LBSE, no seu artigo 39.º e 40.º e no ECD, nos seus artigos 40.º a 49.º, os quais se interligam e se constroem na pluralidade dos restantes modelos.

No entanto, atrevemo-nos a afirmar que nenhum destes modelos será viável se entre avaliador e avaliado não houver confiança, transparência, envolvimento, valorização das competências de cada um, ou seja, um trabalho de equipa. Este trabalho deverá ter como objetivo o incentivo à mudança, à melhoria das práticas de reflexão crítica, que permita a valorização, o crescimento do professor como pessoa e profissional, fazendo-o ultrapassar a barreira do “professor individual” para o “professor coletivo” (Nóvoa, 1991). A sala de aula deixa de ser o espaço limitado onde o professor se move só com a sua turma, que funciona como um feudo murado onde mais ninguém entra. No século XXI, em Portugal, a Supervisão passa, igualmente, a abranger todo o contexto de escola.

3.1. A escola como cenário de supervisão

O novo paradigma de Supervisão deverá possibilitar o nascimento de uma nova escola e de um outro professor, crítico, reflexivo, inovador, responsável e implicado, contribuindo assim para ultrapassar o “eu solitário” e transformá-lo num “eu solidário”. O seu espaço de ação não é apenas a sala de aula, mas a escola, como uma organização colaborativa, reflexiva, corresponsável no desenvolvimento e nas aprendizagens dos professores que dela fazem parte (Sá-Chaves & Amaral, 2001). Segundo estes investigadores, necessitamos de dar

voz a quem está no terreno, sendo preciso investigar, agir, criar estratégias para prevenir. Tal só é possível fazendo uma reflexão conjunta, anulando o ser solitário através da Auto Supervisão. Este será o caminho para uma escola reflexiva, com um projeto próprio. Desta forma, a escola será autorreguladora e responsável, com atores comprometidos na missão do seu (de todos) Projeto Educativo.

A Supervisão, entendida deste modo, visa uma intervenção construtiva e participada. Como afirmam Senge et al. (2000, p. 5), trata-se de uma escola aprendente:

“The idea of a school that can learn has become increasingly prominent during the last few years. It is becoming clear that schools can be re-created, made vital, and sustainably renewed not by fiat or command, and not by regulation, but by taking a *learning orientation*. This means involving everyone in the system --- expressing their aspirations, building their awareness, and developing their capabilities together. In a school that learns, people who traditionally may have been suspicious of one another – parents and teachers, educators and local businesspeople, administrators and union members, people inside and outside the school walls, students and adults – recognize their common stake in the future of the school system and things they can learn from one another.”

Atualmente, este conceito alargado de Supervisão parece não ser novidade para comunidades com o hábito de trabalhar em equipa, partilhar materiais e ideias, refletir em conjunto, delinear estratégias para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos e, conseqüentemente, melhorar as práticas pedagógicas de cada docente envolvido nesta reflexão conjunta. Como define Alarcão (2003, p. 144), a Supervisão “visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.”

Assim, hoje, talvez mais do que nunca, a Supervisão é fundamental à escola. Esta é o reflexo da sociedade complexa, ambígua e heterogénea em que se insere e, por isso, também a escola será um espaço complexo, incerto, sujeito a constantes mudanças, albergando valores distintos e múltiplos, que necessitam de encontrar uma forma positiva de coexistirem e de interagirem. Este será o caminho para uma escola de qualidade, participada, autónoma, democrática, porque lhe permite refletir sobre si própria, de forma a cumprir o que Alarcão (2010) preconiza como atividade que procura o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os profissionais da educação.

Sendo, então, a escola um organismo tão vivo e dinâmico, é necessário que seja capaz de atuar e de se desenvolver ecologicamente, ao mesmo tempo que apreende e constrói conhecimentos sobre si própria, ou seja, se promova como um organismo com identidade

própria e coletiva. A Supervisão estende-se à escola, em novo paradigma supervisiivo, emergindo como comunidade de profissionais que pensam, concebem, refletem e agem, visando a qualidade da educação e o desenvolvimento de todos os intervenientes.

3.2. Supervisão e Avaliação Docente

A Supervisão e a Avaliação Docente, embora constituam conceitos separados, são essenciais e complementam-se.

A Supervisão docente tem como função potenciar o crescimento do professor no sentido de melhorar o seu desempenho profissional e de promover a qualidade e o sucesso das aprendizagens dos alunos. Por sua vez, a Avaliação Docente tem como função classificar as competências e o desempenho do professor, tendo em conta a Observação de Aulas e os resultados alcançados pelos seus alunos, numa perspetiva turma-escola-meio.

Em síntese, apresenta-se um quadro comparativo.

Quadro 3 – Supervisão e Avaliação Docente

<i>Dimensões</i>	<i>Supervisão Docente</i>	<i>Avaliação Docente</i>
Objetivo	Possibilitar o crescimento profissional docente	Assegurar uma competência mínima de desempenho docente
Finalidade	Melhorar o desempenho docente, tendo em conta o ensino, a aprendizagem e o sucesso do aluno	Avaliar o desempenho docente, tendo em conta o sucesso do aluno
Agente	Supervisor, como facilitador do conhecimento e formação partilhadas	Avaliador, como especialista e decisor
Relação Interpessoal	Colegial, cada professor pode exercer funções de supervisor entre pares	Hierárquica, pelo Diretor da Escola e pelos avaliadores nomeados administrativamente
Perspetiva	Formativa, focalizada	Avaliativa, apreciação global
Natureza	Processual, de investigação-ação	De produto, pontual

Fonte: Coimbra (2012, p.3)

A legislação em vigor nesta matéria reforça a articulação entre a Supervisão e a progressão na carreira, o que teoricamente possibilita que os docentes, com melhores resultados na Avaliação do desempenho, sejam premiados com progressão mais rápida. Por outro lado, permite diagnosticar situações que careçam de intervenção. Desta forma, a Supervisão reforça o papel da Avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do

serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente (DL 75/2010). Com este objetivo, a legislação traça quatro grandes dimensões:

- 1) a vertente profissional, social e ética;
- 2) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3) a participação na escola e relação com a comunidade educativa
- 4) o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas, por sua vez, subdividem-se em domínios, em indicadores e em níveis, sendo que, para cada nível, existem vários descritores (Despacho 16034/2010).

Desta análise, parece-nos que a Supervisão, no cenário específico que é a Avaliação Docente, corresponde a um trabalho conjunto, partilhado entre relator e avaliado, devendo emergir “como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p.148).

Em síntese, enquanto no século XX os investigadores aplicavam esta noção de Supervisão à formação inicial de professores, hoje aplica-se a todo o corpo docente, nas mais variadas funções, desde professor a diretor de turma, a coordenador, a diretor e, por último, à escola como instituição pedagógica, como organismo e comunidade que aprende.

Em comunidade aprendente (Senge et al., 2006), promove-se, desta maneira, a reflexão (auto e hetero), o diálogo, a partilha de saberes e experiências. Neste entendimento, a Supervisão funciona como um mecanismo de crescimento qualitativo, com profissionais autónomos que conseguem alcançar uma visão de futuro dos seus processos de ensino e de aprendizagem. Para tal, é necessário espaço, tempo e, acima de tudo, o reconhecimento da importância quer da Supervisão quer da Avaliação, para a promoção da qualidade educativa.

4. SUPERVISÃO E AÇÃO SUPERVISIVA

Como anteriormente referimos, o conceito de supervisor é bastante abrangente. Neste subcapítulo, reportar-nos-emos à análise das funções do supervisor no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

Começamos por referir que nos normativos legais este termo, “supervisor”, não é referido. A terminologia usada é “avaliador” no modelo implementado pelo DR 2/2008 e “relator” no DR 2/2010, e quando falamos de formação inicial de professores surge o termo “orientador de estágios pedagógicos”.

Estes conceitos (orientador, avaliador, relator) aparecem-nos em autores como, Alarcão e Tavares (2003), Trindade (2007), Vieira (1993), como partes integrantes das tarefas do supervisor, não sendo nenhum deles suficientemente abrangente para abarcar o que estes e muitos outros autores assumem como Supervisão.

Assim, ao **avaliador** do DR 2/2008 e ao **relator** do DR 2/2010 é solicitado apoio ao avaliado, ao longo do processo de Avaliação de desempenho e observar no mínimo duas aulas, caso tenham sido solicitadas. É preciso registar, refletir numa prestativa formativa, apreciar o relatório de autoavaliação e avaliar. A Avaliação deverá ser partilhada com o avaliado, terminando o supervisor as suas função após apresentar a sua proposta de classificação à Comissão de Avaliação de Desempenho Docente, a quem cabe apreciar e retificar ou ratificar a mesma.

Sem nos alargarmos nas funções do **orientador de estágios pedagógicos**, referimos que ao docente que acompanha a formação inicial de professores é-lhe incumbido, orientar, apoiar, colaborar, partilhar e avaliar. Interessa que os estagiários sejam capazes de refletir e crescer no seu desenvolvimento profissional e pessoal (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2010). O supervisor dos docentes em formação inicial desenvolverá a sua ação no sentido de integrar novos professores na profissão, e será um agente de desenvolvimento de uma escola com mais qualidade. Estas funções coincidem parcialmente com as funções do supervisor no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

De acordo com esta linha de pensamento, o papel do supervisor deve ser pautado pela qualidade, ou seja, pelo olhar atento sobre o passado, o presente e o que poderá potenciar no futuro (Oliveira-Formosinho, 2009). Para que tal aconteça, a ação desenvolve-se em várias frentes: na sala de aula, quando se supervisiona as práticas pedagógicas, tendo em conta as aprendizagens dos alunos; na dinâmica criada entre os vários intervenientes na construção das aprendizagens; na responsabilidade pelo cumprimento e gestão dos currículos; no desenvolvimento da formação e educação e nos projetos educativos da escola.

A investigadora Vieira (1993) apresenta três grandes áreas de competências e funções fundamentais ao ato de supervisionar. As competências serão a Supervisão, a observação e a didática, às quais associa atitudes, saberes e capacidades respetivamente. Estas, por sua vez, condicionam as funções a exercer: informar, questionar e, por último, encorajar e avaliar. Para esta autora, as duas primeiras áreas não devem ser apanágio apenas do supervisor, elas devem estender-se à formação de todos os professores, como condição necessária ao papel proativo que estes devem ter na sua formação profissional.

Por sua vez, para Alarcão e Tavares (2003), existem várias **subfunções** implícitas no conceito de Supervisão, sendo elas a **dinamização** e o **acompanhamento das comunidades educativas**, pelo que é necessário dinamizar iniciativas que levem à criação e desenvolvimento destas comunidades.

Quanto Sá-Chaves e Amaral (2000) referem a **função reflexiva** como sendo essencial para todos os professores, devendo estes exercitá-la em conjunto, no sentido de pensarem as suas ações/attitudes e implicações/consequências. Esta reflexão deverá abarcar as práticas de sala de aula, os processos de construção de conhecimento, as relações interpessoais, o desenvolvimento do professor, ou seja, toda a escola.

No mesmo sentido, e entendendo que à Supervisão cabe também a tarefa de **apoiar e regular todo o processo formativo dos agentes educativos**, Alarcão e Roldão (2008), chamam a atenção para o facto de esta atividade preparar os seus atores para:

- atuação e adaptação em momentos complexos;
- observação crítica;
- problematização e a pesquisa;
- diálogo e as relações interpessoais;
- experimentação e o autoconhecimento.

Assim, podemos acrescentar que a este conceito está inerente o de mudança (enquanto crescimento e evolução), através da experimentação e da reflexão.

Desta forma, podemos enumerar várias funções que fazem parte da atividade do supervisor (Alarcão, 2009; 2002; Pawlas & Oliva, 2007): orientar, relatar, controlar, valorizar, partilhar, colaborar, regular, refletir, decidir, avaliar.

Ser avaliador ou relator exige preparação, formação e disponibilidade, pelos inúmeros papéis a desempenhar. Por isso, este trabalho é de difícil implementação nas nossas escolas quer pela falta de formação especializada dos seus elementos, quer pelo conteúdo específico dos normativos legais. Ao supervisor é suficiente, segundo a legislação (DR 2/2010), ocupar um índice remuneratório superior ao do seu supervisionado. Tal não lhe confere, obrigatoriamente, mais conhecimento, mais formação e mais experiência (Alarcão, 2009). Apenas lhe confere um salário superior ao do avaliado.

Se, em muitos casos, há uma conjugação destes dois fatores, e ao supervisor é reconhecida competência para desempenhar esta função, noutros casos não o é, o que origina desalento, desmotivação e contestação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2010). Esta situação é agudizada quando falamos na Observação de Aulas como elemento regulador da

qualidade dos professores avaliados. Se o relator é valorizado entre pares, a observação será reconhecida como uma mais-valia, como um momento de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Caso contrário, verificam-se momentos de contestação e, muitas vezes, de desmotivação por parte do docente avaliado (Pawlas & Oliva, 2007).

Em síntese, ao supervisor cabe fundamentalmente informar, uma vez que este deve ser um profissional informado, questionar, no sentido de ser capaz de problematizar a realidade observada, o que lhe permitirá confrontar opções alternativas; encorajar o professor a refletir; sugerir novas abordagens complementares às apresentadas pelo professor, envolvendo-o de forma que a Avaliação se concretize “no sentido formativo e não classificativo” (Vieira, 1993, p.33). Este é um supervisor colaborativo, que valoriza a relação entre supervisor e avaliado e que impulsiona a reflexão, o saber e a experiência, no sentido de aperfeiçoar as práticas pedagógicas do professor (Alarcão & Tavares, 1987).

Ao pensarmos na ADD, seria necessário e importante que o trabalho supervisiivo comportasse a partilha, a reflexão conjunta, no sentido da alteração das práticas, da melhoria significativa da qualidade do trabalho dos docentes, o que se refletiria na qualidade das aprendizagens dos alunos dentro da sala de aula e conseqüentemente no avanço qualitativo da escola como comunidade aprendente. É neste sentido que Alarcão (2009; 2000) caracteriza a Supervisão, apresentando-a como caminho facilitador e potenciador de capacidades individuais e coletivas de todos os elementos da comunidade escolar. Desta forma, a escola desenvolver-se-á qualitativamente como organização e formará novos agentes motivados para este crescimento.

5. CONSTRANGIMENTOS À AÇÃO SUPERVISIVA

Como vimos a referir, a Supervisão deveria estar associada à função formativa do processo de Avaliação de desempenho, sendo certo que a função de avaliar também é indissociável desta e um pressuposto do modelo de ADD (Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007). Assim, trata-se de uma situação geradora de conflitos, porque formar e avaliar são conceitos que dificilmente se conjugam pacificamente.

Neste sentido, Vieira e Moreira (2011), afirmam ser necessário desenvolver uma imagem da Avaliação que a espelhe como um instrumento fundamental e importante para a valorização pessoal e profissional do professor. Este foi o objetivo expresso pelo Ministério da Educação (doravante ME) sempre que introduziu alterações no processo de Avaliação de

Desempenho Docente (DR 75/2010). Os modelos existentes parecem ter-se tornado uma barreira ao cumprimento da missão social e do desenvolvimento qualitativo das escolas, fruto da excessiva burocratização que inibe e desmotiva o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e organizacionais (Nolan & Hoover, 2004).

Ora, a burocratização mantém-se, conjuntamente com duas finalidades do processo, que no dizer de Vieira e Moreira (2011, p. 20), são incompatíveis. São elas: a construção do conhecimento educativo *versus* a Avaliação como classificação e medição de desempenho. Tal deve-se ao facto de coexistirem dois tipos de Avaliação, formativa e sumativa. A Avaliação formativa favorece a multipluralidade de estratégias de ensino e aprendizagem, a diferença de resultados de aprendizagem, a diversidade de tarefas e o desenvolvimento entre os docentes, porque tem em conta as especificidades dos alunos e os contextos em que se desenvolvem as aprendizagens. Por sua vez, a Avaliação sumativa, mede a qualidade do ensino e da própria escola atendendo apenas aos resultados quantitativos. Formosinho (2010) e Nolan e Hoover (2004) afirmam que a dimensão formativa, que deveria ser fundamental à ADD é, por vezes, travada pelo carácter sumativo da Avaliação Docente.

Outros aspetos parecem contribuir para que a Supervisão seja um conceito de difícil aplicação. Um deles é a determinação de cotas que obriga a desempate (DR 2/2008, Artigo 21.º; DR 2/2010), sendo que, no último modelo, acresce ao desempate a obrigatoriedade de ajustar a Avaliação quantitativa proposta pelo relator à menção final. Ou seja, se ao docente for atribuída a classificação de 8,9, mas não houver lugar ao Muito Bom, esta menção é ajustada para Bom, bem como a classificação, que passará a 7,9. Até ao DR 2/2010 de 23 de junho, a classificação mantinha-se em 8,9 e só se ajustava a menção, ficando na mesma o registo da classificação real obtida pelo avaliado, o que parece ser menos penalizador, uma vez que, no processo individual do docente, ficaria o registo do mérito alcançado e a certeza de que, a não ser por uma questão burocrática, poderia ter sido atribuída a classificação inicial.

Este facto poderá fazer emergir conflitualidade, desconforto, desviando a Supervisão da finalidade formativa e reguladora que lhe está inerente (Pawlas & Oliva, 2007).

A investigadora Sá-Correia (2011) acrescenta mais um conjunto de razões que, aprofundam os constrangimentos vivenciados por um grande número de docentes. Assim, realça a característica classificadora do modelo; o não reconhecimento, por parte dos docentes, da credibilidade da Avaliação, devido aos critérios que determinam a escolha dos supervisores e que já referenciamos anteriormente; a relutância com que os próprios supervisores assumem

as suas funções, uma vez que, temem ser geradoras de conflitos pessoais e profissionais; o facto de o “poder” estar no supervisor e, por isso, a partilha e a observação mútua estarem comprometidas; o facto de o professor avaliado sentir que o seu supervisor procura o erro, a falha e não o desenvolvimento cooperativo e coletivo; o sentimento de fiscalização ser maior do que o da colaboração.

Em síntese, salientamos a estreita relação entre supervisionar e classificar, que este modelo introduz na Avaliação de desempenho docente e os efeitos desta na carreira profissional dos professores. Este parece-nos ser o elemento mais inibidor ao ato formativo inerente ao conceito de Supervisão que aqui trabalhamos.

Acresce a necessidade de supervisores serem detentores de formação, para que deste modo possam acompanhar e fazer crescer os professores que avaliam, permitindo o seu desenvolvimento e o da instituição na qual exercem a sua atividade profissional. Esta formação permitir-lhe-á aprofundar as suas competências para supervisionar, orientar, observar e avaliar, exercendo as funções no contexto da Avaliação de Desempenho Docente e Observação de Aulas, como se explicitará no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E OBSERVAÇÃO DE AULAS

“ O professor, para poder “intervir” no real de modo fundamentado, terá de saber “observar” e “problematizar” (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). “Intervir e avaliar” serão ações consequentes das etapas precedentes.”

Estrela (1986, p.26.)

1. INTRODUÇÃO

Nas escolas, a Avaliação Docente, com o acréscimo de Observação de Aulas, tem vindo a revelar-se uma área de intervenção complexa e potenciadora de constrangimentos, ressaltando as inegáveis potencialidades, no que se refere ao aperfeiçoamento e valorização profissional docente, em contexto de comunidade supervisiva, educativa e aprendente.

Um dos principais indícios dessa complexidade é justamente o elevado número de alterações, de menor e maior extensão, a nível legislativo, que se têm vindo a suceder nos últimos anos, e que ilustram a procura de um caminho de formação e de Avaliação Docente.

Registam-se as alterações introduzidas pelo modelo de ADD preconizado pelo DR 2/2008 de 10 de janeiro, pelo DL 75/2010 e o DR 2/2010, ambos de 23 de junho e mais recentemente pelo DL 137/2012 de 2 de julho, sobre o processo de ADD, sublinhando uma particularidade deste novo modelo, a Observação de Aulas. Os normativos legais apresentam a Avaliação Docente como condição de melhoria da qualidade do serviço público e das aprendizagens dos alunos, sendo que a Observação de Aulas surge como um elemento diferenciador da qualidade dos docentes.

Terminados os biénios (2009/2010 e 2010/2011), encontram-se concluídos dois ciclos de ADD, nos quais a comunidade docente viu o seu desempenho ser avaliado.

Neste capítulo, explicitaremos e analisaremos, então, o processo de ADD, considerando a sua operacionalização, de acordo com a legislação em vigor.

2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

O modelo de Avaliação em vigor até 2011 pressupõe uma melhoria do desempenho individual que se refletirá numa melhoria da toda a escola como comunidade reflexiva e aprendente. A **Observação de Aulas** surge como necessária para que, ao observar, o professor possa “intervir e avaliar”. A observação possibilitará partilhar experiências, adaptar práticas, identificar aspetos passíveis de serem alterados e, por último, julgar, avaliar e classificar. Esta particularidade, comporta **subjetividade, interpretação e intencionalidade**, traduzindo obrigatoriamente uma Avaliação qualitativa e quantitativa do trabalho dos docentes.

A ADD integra necessariamente mudança e deverá ser entendida como um possível contributo para a reflexão e para a qualidade e eficácia da escola (Coelho & Oliveira, 2012). Esta será a mais-valia deste processo, será a reflexão entendida como caminho para a uma Autoavaliação sistemática que possibilitará observar, articular, intervir e, por último, avaliar a escola, o desempenho docente e promover a qualidade da escola.

2.1. O conceito de Avaliação Docente

A Avaliação deveria ser a expressão de uma relação de “negociação e comunicação bidirecional” (Caetano, 2008, p. 19). Tal deve-se ao facto de que neste processo, o importante será dar a possibilidade de o avaliado ser coautor efetivo do julgamento emitido. Este autor afirma que:

“Dizer que o julgamento emitido resulta de um processo de negociação, significa que a Avaliação consiste, acima de tudo, na aprovação ou aceitação, pelos atores envolvidos, de que a classificação exprime o desempenho em causa” (Caetano, 2008, p. 19).

De facto, no processo de Avaliação de desempenho dos professores, a proposta de classificação final é comunicada pelo relator ao avaliado, sendo-lhe dada a possibilidade de só mais tarde requerer entrevista com o seu relator (DL 2/2010, Artigo 18.º e 19.º), com o objetivo de analisar e reclamar das classificações atribuídas. Assim, não é um processo que decorra da comunicação e negociação das partes envolvidas.

Considerando este facto e atendendo a que o **conceito de Avaliação Docente**, segundo a legislação, abarca princípios que visam a melhoria da qualidade do serviço público e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (DL 2/2010, Artigo 3.º), a comunicação entre relator e avaliado afigura-se-nos como base essencial para que se atinjam os objetivos propostos nesses documentos estruturantes.

Sabendo que o professor, na escola atual, assume múltiplas funções, com variados papéis e, por isso, é membro ativo de um grupo e não apenas o professor X, na sala Y, com a turma Z, a Avaliação Docente perspetiva o supervisor como um líder ou facilitador de comunidades aprendentes, no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros (Alarcão, 2003). Será a aplicação deste conceito que permitirá responder às premissas que estiveram na base deste modelo de Avaliação Docente.

Contudo, o conceito de Avaliação abarca um outro exposto neste modelo. Segundo Caetano (2008), podemos entender o desempenho enquanto comportamento (meios) ou enquanto resultados (fins). Assim, teremos que analisar o desempenho pelas funções que os professores realizam no âmbito do ou dos cargos que ocupam, devendo ser relativamente claro o que é importante fazer e como deve ser feito. Nesta perspetiva, para os professores, o desempenho corresponde aos comportamentos que manifestam quando fazem qualquer atividade para realizar as tarefas que lhes competem, com vista a contribuir para a concretização das metas estabelecidas pela escola (Nolan & Hoover, 2004). Ou seja, a realização das tarefas traduzem-se em resultados que permitem à organização, no caso, à escola prosseguir de forma eficaz nas suas estratégias para atingir as metas a que se propôs. No fundo, a Avaliação é feita de acordo com o contributo que cada professor dá a uma comunidade aprendente (Alarcão & Roldão, 2008).

Desta forma, a Avaliação dos professores assenta no “desempenho, mérito e desenvolvimento” pessoal e profissional (DL 75/2010). Este desempenho tem por base uma Avaliação formativa e sumativa, duas modalidades distintas com objetivos distintos: o desenvolvimento profissional dos docentes e a progressão na carreira (Formosinho, 2010). A gestão, pelos professores, destas duas modalidades, determina a sua ação como docentes e, conseqüentemente, o seu desempenho em comunidade educativa.

2.2. Evolução do processo de Avaliação Docente

Os normativos legais que na última década foram surgindo, relativos ao processo de Avaliação dos docentes, usam a terminologia Avaliação e fazem-no de forma inseparável de um outro que é o da qualidade. Avaliar a qualidade da Escola como organismo, a qualidade dos professores, a qualidade dos alunos. A Avaliação é perspetivada num sentido global, desenvolvendo uma cultura de Avaliação que deverá abarcar todos os compromissos educativos, sejam eles curriculares, pedagógicos, profissionais ou de qualidade.

Este não é um conceito novo na Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante LBSE). Contudo, pensamos que após a publicação do DR 2/2008 passou a ser olhado com desconfiança por implicar consequências para a progressão dos docentes e por estes não reconhecerem como válidos os critérios que levam à escolha de quem avalia, ou seja, do relator e do supervisor. De facto, as escolas pulsaram quando em janeiro de 2008 foi publicado o normativo que alterava profundamente o modelo de Avaliação a que a comunidade docente estava habituada. Os docentes questionaram a aplicação deste normativo legal, os professores saíram em manifestação às ruas do país, e muitos foram os que não se submeteram às normas de Avaliação estipuladas pelo novo modelo, tal como noticiado na Imprensa Nacional e pelos diversos Sindicatos de Professores (Plataforma Sindical dos Professores, 2008; Ribeiro, 2008).

É neste contexto que se situa a atividade dos profissionais, a qual é complexa se entendermos que se desenvolve numa comunidade aprendente, cuja Supervisão é atualmente um fator chave do desenvolvimento profissional. Formosinho (1987), há três décadas atrás já referia que a preocupação da ADD se limitava à verificação da conformidade, ou seja, da ausência de aspetos e efeitos negativos muito mais do que à análise dos efeitos positivos. Hoje a Avaliação do mérito obriga a que se faça juízos de valor sobre a ação do professor e os efeitos da sua atuação.

A década de 90 foi marcada por um modelo de Avaliação Docente assente num regime de progressão na carreira que tinha por base um relatório de reflexão crítica do desempenho do professor, relativo ao período correspondente ao tempo de permanência no escalão, e certificados de formação acreditada. O acesso ao 8º escalão dependia de prova pública. Do relatório constariam (DL 139-A/90, 28 de abril e DR 13/92, 30 de junho, Artigo 6.º, Ponto 2 e 3):

- registo de assiduidade;

- serviço distribuído;
- relação pedagógica com os alunos;
- cumprimento dos programas curriculares;
- desempenho de cargos;
- participação em projetos e atividades;
- ações de formação frequentadas e respetivos créditos;
- contribuições inovadoras nos processos de ensino/aprendizagem;
- estudos realizados e trabalhos publicados.

Este relatório seria alvo de apreciação por parte de uma comissão especializada com assento no Conselho Pedagógico. A progressão, preenchidos todos os requisitos, era feita de forma automática, salvo raríssimas exceções.

Com o DL 1/98, de 2 de janeiro, a prova pública que determina o acesso ao 8.º escalão termina e com o DR 11/98, de 15 de Março, reformula-se novamente o regime de Avaliação Docente, embora as alterações se limitem à terminologia, mantendo-se na prática os itens anteriormente referidos.

Por sua vez, com o DR 2/2008, de 10 de janeiro, a carreira é dividida, havendo distinção entre professores e professores titulares, sendo que a estes últimos caberia o desempenho de cargos e a Avaliação dos restantes professores. Desta Avaliação Docente fazia parte a Observação de Aulas a todos os professores, sem exceção, como condição para progredirem na carreira docente.

Passados dois anos, novos normativos são publicados, nomeadamente o DR 2/2010 e o DL 75/2010, ambos de 23 de junho, dando novo enquadramento ao modelo de Avaliação de desempenho. Voltou a carreira única e a Observação de Aulas passou a ser condição necessária em momentos específicos para progressão na carreira e para distinção por mérito. Excetuando estes casos, os professores voltam à apresentação de um relatório de reflexão crítica, mas com a novidade de apresentação de evidências. De facto, para que se torne possível auto e hetero avaliar é necessário ao professor compilar, produzir “observáveis”, seja pela observação direta da ação docente, seja pela análise das evidências que o professor colige e apresenta na sua autoavaliação (Formosinho 2010, p. 106). No documento escrito de Avaliação, o professor, atendendo aos objetivos a que se propôs, reflete sobre a sua prática e as necessidades de formação no sentido de contribuir para a consecução das metas estabelecidas pela escola e conseqüente melhoria do ensino.

Assim, para todos os docentes e de acordo com os normativos em vigor, o Ministério da Educação (Despacho 14420/2010, 15 de setembro) estabeleceu um calendário-tipo, na qual as etapas do processo de Avaliação são enumeradas e calendarizadas, em especial as relativas aos docentes que solicitaram Observação de Aulas.

Tendo em conta o processo supervisivo e a ADD, elenca-se, a título exemplificativo, a calendarização dos procedimentos de Avaliação do desempenho do pessoal docente, no quadro seguinte.

Quadro 4 – Operacionalização do processo de ADD segundo os normativos legais

<i>Atividades</i>	<i>Calendarização</i>
Apresentação, facultativa, dos objetivos individuais e do pedido de Observação de Aulas.	Até 31 de outubro
Aprovação das propostas de objetivos individuais pelo Diretor	Até 15 de novembro
Aprovação dos instrumentos de registo na CP e emissão de orientações aos relatores	Até 9 de dezembro
Calendarização da Observação de Aulas	Até 13 de dezembro
Observação de Aulas	Entre janeiro e maio
Entrega do relatório de autoavaliação pelos avaliados	Até 31 de agosto
Reunião da CCAD com os professores relatores para aferição de critérios e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas nos termos da lei	Até 2 de setembro
Preenchimento, pelo relator, da ficha de Avaliação global	Até 30 de setembro
Comunicação, pelo relator, da proposta de Avaliação final	Entre 3 e 6 de outubro
Requerimento para entrevista	5 dias
Atribuição da Avaliação final pelo júri com base nos elementos do processo apresentado pelo relator	Até 20 de outubro
Comunicação da Avaliação final ao avaliado e eventual emissão de recomendações	Até 21 de outubro
Reclamação	Nos 10 dias úteis após a tomada de conhecimento
Decisão da reclamação	Nos 15 dias úteis subsequentes
Recurso	Nos 10 dias úteis após a decisão final da reclamação
Decisão do recurso	Nos 10 dias úteis subsequentes
Conclusão de todo o processo de Avaliação de desempenho	Até 31 de dezembro

Fonte: Despacho 14420/2010, 15 de setembro, em articulação com DR 2/2010, 23 de junho.

Registe-se que a Avaliação do pessoal docente contratado se realiza no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenha prestado serviço docente efetivo, em qualquer das modalidades de contrato, durante, pelo menos, seis meses consecutivos, no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Podem, ainda, ser avaliados, desde que o requeiram, os docentes contratados que tenham prestado serviço efetivo, em qualquer das modalidades de contrato, entre, pelo menos, 30 dias e seis meses consecutivos, no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Os procedimentos de autoavaliação e de Avaliação são promovidos, pelo menos, cinco dias antes do termo do respetivo contrato (DR 2/2010, Artigo 26.º).

Atualmente o elemento central deste processo é a relação que se estabelece entre as aprendizagens dos alunos e o desempenho profissional dos docentes, deixando, assim, de se associar competência à qualificação profissional dos professores. Agora a tónica é colocada na “qualidade do ensino, no seu comportamento no trabalho, naquilo que ele faz e nos seus efeitos” (Formosinho, 2010, p. 105).

Desta caracterização, emerge um conceito de Supervisão que valoriza a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho, sendo um elemento pronto a pensar sobre si mesmo e sobre a necessidade de aprender mais (Alarcão, 2009; 2002). O professor será um elemento ativo na construção de uma escola de maior qualidade.

2.3. Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente

A ADD assenta em três eixos fundamentais: o desenvolvimento profissional dos professores, associado à Avaliação de Desempenho Docente; a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria do serviço prestado pelas escolas. Estas três finalidades têm por base o princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino (LBSE, 2009, Artigo 39.º). Neste sentido, a escola deverá encarar a Avaliação dos professores como um todo. Para tal, é necessário desenvolver uma cultura de Avaliação que deverá envolver todos os agentes educativos, sejam eles curriculares, pedagógicos, professores ou de qualidade (Coelho & Oliveira, 2010).

A ADD surge como uma parte de um processo que abarca toda a escola como comunidade educativa. Em consequência, a Avaliação dos professores deverá ser motivo de reflexão, auto e heteroavaliação, adequação de práticas, melhoria qualitativa do corpo docente e, por extensão, da escola. Neste sentido, a Avaliação Docente visa, segundo o artigo 40.º do DL 15/2007, de 1 de Janeiro, com a redação dada no DL 75/2010, de 23 de Junho:

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

Uma análise destes princípios e objetivos permite assumir que o processo de ADD se refletirá nas aprendizagens dos alunos e dos serviços prestados pelas instituições educativas, ao mesmo tempo que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes (Pawlas & Oliva, 2007). Além disso, facilita o diagnóstico das necessidades de formação que devem ser tidas em conta no plano de formação anual de cada escola/agrupamento de escolas e nos respetivos documentos estruturantes.

Deste modo, a Avaliação de Desempenho Docente visa, em cada uma das comunidades educativas, a qualidade das aprendizagens dos alunos e a melhoria do ensino público. Todo este processo engloba quatro grandes áreas, explicitadas anteriormente: a prestação de contas do seu trabalho; a progressão na carreira profissional; o desenvolvimento pessoal e profissional; o contributo para a melhoria do sistema de ensino.

A investigadora Oliveira-Formosinho (2009) sublinha o facto de esta Avaliação de desempenho se afastar do **conceito de escola reflexiva**, uma vez que valoriza o trabalho do docente enquanto indivíduo. Tira ao professor participação ativa no processo de Supervisão, uma vez que mede e classifica com base em juízos de valores, parecendo esquecer que a atividade docente é extremamente complexa e abarca um leque variadíssimo de competências. De facto, com este modelo de Avaliação, ao professor é limitada a possibilidade de colaborar, de trocar experiências, de observar e aprender em colaboração com os seus pares. Isto acontece porque a Avaliação formativa e a Avaliação sumativa se confundem. Ao professor relator cabe a função inspetiva e controladora, e a seleção dos que podem ou não caber numa malha apertada de cotas para aceder às menções mais elevadas de Muito Bom ou Excelente.

Assim, este modelo poderá correr o risco de redução a um ato administrativo, onde “eficiência e produtividade passam a ser a palavra de ordem” (Formosinho, 2010, p.109). Acresce o facto de, não raras vezes, os professores avaliados suspeitarem ou não reconhecerem a qualidade dos seus avaliadores. Tal fundamenta-se na falta de formação dos relatores, na perceção do trabalho destes ao longo dos anos que o avaliado foi presenciando e mesmo do *feedback* dos próprios alunos. Segundo Pawlas e Oliva (2007), em algumas escolas, com esta Avaliação do Desempenho Docente, o professor supervisionado poderá não se sentir livre para verbalizar dúvidas ou dificuldades, procurando cumprir e agir de forma a aproximar-se das pretensões do seu avaliador. Por isso, Alarcão e Tavares (2003) acentuam a dificuldades dos supervisores em orientar o professor na observação do seu próprio trabalho, levando-o a questionar, a analisar, a refletir, a aproveitar os seus pontos fortes e a superar os fracos. Neste entendimento, trataremos a seguir da Observação de Aulas.

3. A OBSERVAÇÃO DE AULAS

A Supervisão encontra-se associada à observação, à orientação e à avaliação, numa perspetiva formativa de melhoria e desenvolvimento profissional.

Na ADD, ao relator compete proceder à Observação de Aulas, no mínimo duas, efetuar o respetivo registo crítico e partilhá-lo com o avaliado numa perspetiva formativa. Seguidamente, deverá apreciar o relatório de autoavaliação e apresentar ao júri de Avaliação a ficha de Avaliação global, com a proposta de classificação final (DR 2/2010, Artigo 14.º, ponto 2). Este é um trabalho que se desenvolve ao longo de dois anos letivos, sendo que ao relator é atribuído um tempo semanal (letivo ou não) por cada três avaliados (idem, ponto 3).

A Observação de Aulas é facultativa, só acontecendo a requerimento dos interessados (DR 2/2010, Artigo 9.º, ponto 2), no entanto, é um elemento obrigatório na tomada de decisão, no processo de Avaliação Docente, quando se pretende a distinção por mérito (obtenção das menções qualitativas de Muito bom e Excelente) ou a progressão ao 3.º e 5.º escalões da carreira docente. E constitui uma condição imperativa para distinguir uma minoria de professores, uma vez que existem quotas que, em última instância, impedem que todos os avaliados com estas duas menções possam obtê-las.

3.1. O conceito de Observação de Aulas

A aula é um espaço onde se constroem novos saberes, onde o professor e os alunos se juntam para desenvolver novas aprendizagens. Neste sentido será um local por excelência onde o supervisor poderá observar diretamente o trabalho do professor.

Mas, o que significa observar uma aula?

Segundo Vieira (1997, p. 38) é ilusório acreditar que aquilo que vemos é realmente aquilo que acontece, visto que observar não é mais do que interpretar e, por isso, observar é um ato subjetivo inerente ao sujeito que observa (Alarcão & Roldão, 2008). Por este motivo, observar uma aula é a “construção de uma visão sobre a aula” (Vieira, 1997, p. 39). Nesta definição a autora salienta três conceitos implícitos à tarefa de observar: a **subjetividade**, o **caráter interpretativo** e a **intencionalidade**. Sendo certo que, no ato de observar, estão implícitos conhecimentos e conceções prévias do observador, bem como as suas perceções imediatas da aula observada.

No entanto, o facto de haver lugar à subjetividade na “construção de uma visão” sobre a aula observada pelo supervisor, não é sinónimo de arbitrariedade. Importa objetivar a Observação de Aulas, acentuando a sua dimensão descritiva através da definição de objetivos a observar e da identificação de categorias de análise dos elementos observados, a aplicar antes e depois. No fundo, é necessário criar uma estrutura que permita observar de acordo com uma determinada orientação podendo ser mais ou menos flexível e mais ou menos focalizada (Pawlas & Oliva, 2007). Assim, podemos ter o enfoque no todo ou num aspeto particular da aula, sendo que a flexibilidade é definida por Vieira (1997) em três tipos de observação estruturada:

- 1) **sistemas fixos de categorias**, a estabelecer antecipadamente à observação, de modo a poder classificar o que se observa, podendo depois tratar os dados de forma quantitativa ou qualitativa;
- 2) **tipo etnográfico**, em que há uma predefinição do que é ou não relevante observar, adotando uma atitude exploratória face ao observado, não havendo preocupação em quantificar ou generalizar os dados recolhidos;
- 3) **observação “ad hoc”**, em que, quem observa, interpreta áreas problemáticas, sendo que os elementos qualitativos recolhidos serão a base da reflexão.

Por um lado, se pensarmos na Observação de Aulas como elemento importante na formação de professores, “a observação ad hoc” parece ser a mais aberta à reflexão e à

construção de novos saberes e competências, sem linhas de análise pré-estabelecidas. Contudo, haverá que considerar uma observação no plural, que integre complementarmente categorias pré-definidas e uma atitude exploratória e crítica (Alarcão & Roldão, 2008).

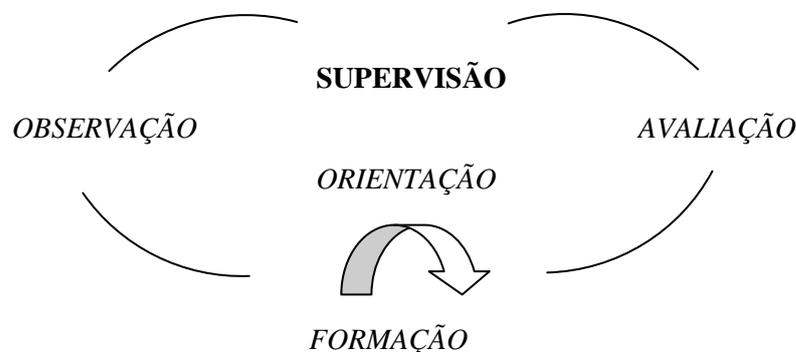
Por outro lado, se pensarmos no conceito “observar”, em termos mais latos, verificamos que é um pressuposto a todo o trabalho que o professor desenvolve, pois é essencial para planificar, lecionar, refletir sobre o que foi e como será a aula. A observação poderá permitir identificar fenómenos, relações interpessoais (professor vs alunos e vice-versa; alunos vs alunos; professor vs professor), equacionar problemas e verificar soluções, recolher informação, organizá-la e interpretá-la. Através da observação, abre-se a possibilidade de refletir sobre e com o observado, antes, durante e após as práticas, num processo de investigação-ação (Arends, 1995; Roldão, 2009), como veremos a seguir.

3.2. Observação, Orientação e Avaliação

Observar, orientar e avaliar surgem como conceitos difíceis de separar quando pensamos no processo de Avaliação Docente, pois são complementares. Apesar disso, apresentam finalidades distintas, que passamos a caracterizar.

Segundo Serafim e Pacheco (1990) é necessário aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo. Tendo por base esta ideia, na ADD, o que o relator observa conduz a uma reflexão que permite potenciar o diagnóstico de um conjunto de dificuldades, problemas, alternativas possíveis e aprofundamentos possíveis, interligando observação, orientação e formação.

Figura 1 – Vertentes da Supervisão



Desta forma, as vertentes inerentes à Supervisão interligam quer a dimensão formativa quer a avaliativa, bem como a observação e a orientação.

Na verdade, tudo o que o relator decide depende, direta ou indiretamente, da observação e interpretação que concretiza de uma determinada situação.

Mas será que observado e observador conhecem e discutem modalidades de observação? Postic e De Ketele (1988) defendem ser necessário debater as seguintes questões: Observar o quê? Quem observa? Que unidade de observação escolher? Observar com que grau de influência? Como anotar a observação? Que grau de liberdade é deixado ao observador? Como tratar as informações recolhidas? Estas questões parecem-nos extremamente pertinentes para a concretização do processo de Avaliação Docente. Assim, especificamos, no Quadro 5, as respostas que os normativos legais dão às questões levantadas.

Quadro 5 – Questões de Observação de Aulas

Postic & De Ketele (1988)	DR 2/2010, 23 de Junho
Observar o quê?	“...pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo.” (Artigo 9.º, Ponto 3) “... deve ser recolhida toda a informação... considerada relevante..” em cada ano letivo. (Artigo 10.º, Ponto 1)
Quem observa?	O relator, que deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ter posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao do avaliado. De preferência, ser detentor de formação especializada em Avaliação de desempenho.
Que unidade de observação escolher?	Não especifica qualquer orientação nesse sentido.
Como anotar a observação?	“... , efetuar o respetivo registo...” (Artigo 14.º, ponto 2, alínea b)) Aplicação informática onde se regista a Avaliação e classificação final de cada avaliado, produzida pela DGRH.
Que grau de liberdade é deixado ao observador?	À Comissão de Coordenação da Avaliação compete garantir o rigor e assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas. (DL 75/2010 de 23 de Julho, Artigo 43.º, ponto 3, alíneas a) e b))
Como tratar as informações recolhidas?	Devem elaborar-se instrumentos de registo. (Artigo 10.º, ponto 2)

Trata-se de um processo contínuo e refletido, visto que da observação surgem comportamentos que serão ou não mantidos, dependendo dos resultados obtidos. Estes determinam a necessidade de manter ou modificar estratégias e/ou metodologias, bem como de procurar novas soluções. Assim, esta aprendizagem contínua e reflexiva não se esgota num aluno, numa aula, numa turma ou num ano letivo. Este processo faz parte do crescimento pessoal e profissional de todos os professores, com ou sem Observação de Aulas.

A observação, no processo de formação, adquire um papel fundamental como instrumento de efetiva reflexão, partilha, cooperação e troca de experiências. Esta observação, quando falamos da Avaliação de Desempenho Docente, implica todo um trabalho pedagógico e de desenvolvimento que decorre ao longo de dois anos letivos e que, no final do segundo ano, se traduz numa Avaliação quantitativa e qualitativa do professor. A aula é observada tendo por base uma grelha que avaliador e professor avaliado deverão ter em conta no ciclo de observação, antes, durante e após a concretização da aula.

Estes três momentos, previstos nos normativos legais, têm como finalidade:

- 1) clarificar e definir objetivos e estratégias a observar;
- 2) recolher informação relativa aos objetivos anteriormente definidos;
- 3) refletir sobre a observação.

Assim, o primeiro e o último momento permitem estabelecer um clima de colaboração e interajuda entre supervisor e avaliado, de modo a que a observação seja vivenciada de forma confiante pelo avaliado. A aplicação de técnicas específicas de observação poderá potenciar a eficácia da observação (Alarcão, 2005, 2003, 2001; Tanner & Tanner, 1987), de acordo com os contextos supervisivos:

- **Supervisão como produto**, quando a observação é feita segundo uma grelha pré-determinada, que serve de registo, verificação e comprovação do comportamento do professor e dos alunos;
- **Supervisão clínica**, quando obriga a que, previamente, supervisor e observado planifiquem o quê e como se observará, sendo o comportamento da turma o elemento fundamental desta observação;
- **Supervisão em desenvolvimento**, quando a observação é utilizada tendo subjacente a colaboração, a cooperação entre supervisor e avaliado, com o objetivo de superar problemas. Aqui trabalhamos o pensamento do professor.

A observação deverá ser utilizada para potenciar a reflexão no sentido de desenvolver no observado um pensamento crítico e construtivo acerca do seu próprio trabalho. Deste modo, mais do que identificar ou avaliar um professor eficaz, procura-se compreender um professor eficaz e explicar a relação existente entre pensamento e ação dos intervenientes, no decurso do processo que constitui a ação pedagógica e didática de cada professor (Serafini & Pacheco, 1990).

Ao passarmos o nosso olhar sobre os modelos propostos pelos autores citados, questionamo-nos sobre o que os normativos legais apresentam como Observação de Aulas. O

DR 2/2010 orienta-se para um modelo clínico ou cenário clínico (Alarcão, 2003, 2001; Sá-Chaves, 2000), com observação por sistemas rígidos de categorias, no dizer de Vieira (1993). Como cada agrupamento ou escola não agrupada deve estabelecer grelhas de registo de Observação de Aulas, semelhantes em todas as escolas públicas (mais ou menos descritivas), relator e avaliado têm conhecimento prévio dos critérios de observação e de Avaliação. No entanto, os critérios em vigor exigem a aplicação de variados instrumentos e técnicas de observação, o que nos parece de difícil aplicação em apenas duas aulas observadas e no tempo exíguo destinado a cada supervisor para o desempenho do cargo.

Contudo, importa não esquecer que o ato de observar apresenta vantagens e desvantagens, sendo certo que é incontornável o facto de permitir a recolha de informação imediata e fiável sobre o desempenho do professor em sala de aula.

Quadro 6 – Vantagens e desvantagens da Observação de Aulas

<i>Observação</i>	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Permite o registo de situações vivenciadas. • Possibilita a recolha de dados sobre o sujeito observado. • Favorece o conhecimento e caracterização dos acontecimentos relevantes para o observador e para o sujeito observado. • Complementa outros dados recolhidos. • Ajuda a validar e comparar quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporta falta de “objetividade”. • Exige muito treino por parte de quem observa. • Obriga a despender muito tempo (elaboração, registo, tratamento e análise dos dados recolhidos). • Impossibilidade de recolha significativa de comportamentos que possa ser uma amostra válida sobre o sujeito observado. • Difícil recolha de informação sobre todos os agentes do processo.

Fonte: Trindade (2007, p.68) – adaptação.

À observação acrescentaríamos agora a **orientação**, que neste contexto será o exercício que o supervisor fará com o objetivo de promover um sentido para as práticas profissionais do professor. Ou seja, ao supervisor cabe orientar o modo como o docente concretiza dos objetivos a que se propôs. Orientar será sinónimo de aconselhar, ajudar no desempenho das funções do professor de forma a torná-lo mais eficaz e eficiente.

Tal tarefa leva-nos a questionar, novamente, quem deve ser o supervisor. Sem dúvida, um professor cujas vivências e experiências lhe dão capacidade para orientar, que fez

formação e, por isso, detém valências que o tornam mais capaz para observar, orientar e avaliar o trabalho em sala de aula (Pawlas & Oliva, 2007).

Por último, há que equacionar a Avaliação nesta tríade de observar, orientar, avaliar. Avaliar, segundo os dicionários de língua portuguesa, é sinónimo de “julgar”, “dar valor a (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2012; Infopédia, 2012).

Para o ME, avaliar é um processo de recolha sistemático de informação, com o objetivo de formular juízos de valor, tendo em vista a tomada de decisão (Portaria 659/88, de 28 de Setembro). Como referido no capítulo I (cf. p. 37), a Avaliação pode ter um caráter formativo e/ou sumativo, funcionando complementarmente.

No caso da Avaliação formativa, e como o nome indica, a sua essência é a formação, admitindo, por isso, a partilha, a troca de experiências, a diferença e a pluralidade, bem como o confronto de ideias, enquanto a sumativa, soma e classifica, faz juízos de valor, qualifica e quantifica (Formosinho, 2007; Trindade, 2007).

Quadro 7 – Finalidades da Supervisão

<i>FINALIDADES</i>		
OBSERVAR	ORIENTAR	AVALIAR
Olhar “de cima”	Ajudar	Decidir
Analisar	Aconselhar	Identificar (diferenças qualitativas e quantitativas do trabalho dos professores)
Registar	Refletir (“o que fez” vs “o que deveria ter feito”)	
	Apontar (os caminhos possíveis)	
	Informar	
INSTRUMENTOS DE REGISTO		
Grelha de Observação de Aulas	Documento de registo após observação	Documento emitido pelo ME

Neste processo procura-se a mudança. Não uma mudança imposta, mas a mudança possível. Aquela que resultou da experimentação e reflexão sobre os desempenhos do professor. Não basta que esta mudança seja decretada, ela tem que se verificar em cada um dos agentes que fazem parte da escola (Trindade, 2007), visto que só uma mudança intrínseca será visível a longo prazo.

A seguir, será apresentado o caso em estudo efetuado numa escola do distrito do Porto, com recolha, análise e discussão dos dados obtidos num contexto educativo específico, tendo por base concetual o enquadramento teórico constante desta primeira parte.

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de resposta a questões.”

Tuckman (2000, p. 5)

1. INTRODUÇÃO

A segunda parte do estudo diz respeito à investigação empírica, a qual foi realizada num Agrupamento de Escolas, no distrito do Porto, englobando as sete escolas, básicas e secundária, que fazem parte do referido Agrupamento.

Neste capítulo, damos início ao estudo metodológico, cuja finalidade se prende com a perceção dos professores sobre a Observação de Aulas, enquanto parte constituinte da supervisão e da Avaliação de Desempenho Docente.

2. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA

De seguida, traçamos o percurso metodológico da investigação empírica, que compreenderá: a problemática do estudo; a pergunta de partida; as hipóteses; os objetivos gerais e específicos; as opções e estratégias metodológicas; as fontes e instrumentos de recolha de dados e a contextualização do caso em estudo.

2.1. A problemática do estudo

O enquadramento teórico teve por base a análise dos resultados obtidos, ao nível da valorização pessoal e profissional dos docentes de carreira e contratados, tendo em conta uma particularidade deste novo modelo, a Observação de Aulas, uma condição necessária para os docentes acederem às menções de Muito Bom e Excelente e obrigatória na passagem para o 3.º e 5.º escalões. O estudo desenvolveu-se tendo como referência temporal o biénio 2009/2010 e 2010/2011, no qual toda a comunidade docente viu o seu desempenho ser avaliado, de acordo com as alterações introduzidas pelo modelo de ADD, preconizado pelo DR 2/2008 de 10 de janeiro e, posteriormente, pelo DL 75/2010 e o DR 2/2010, ambos de 23

de junho e, mais recentemente, pelo DL 137/2012, de 2 de julho. Passados dois anos sobre a publicação do primeiro normativo, que alterou significativamente o processo de ADD, novas alterações surgiram, no final do ano letivo de 2009/2010, a que se seguiram outras modificações, em julho de 2012 e em fevereiro de 2013. No entanto, há uma característica que é comum às diferentes indicações legais e constitui uma inovação do modelo instituído. Trata-se da Observação de Aulas, uma característica diferenciadora na ADD. No presente ano, a supervisão é realizada não por avaliadores internos, mas por avaliadores externos, selecionados de acordo com o DN 24/2012, de 26 de outubro.

Com este estudo, procuraremos averiguar a perceção que os professores têm da influência da ADD, quanto à sua influência na melhoria pessoal e profissional docente, centrando-nos na perspectiva dos professores, que solicitaram Observação de Aulas, de acordo com o novo modelo de Avaliação, no que diz respeito ao impacto desta, no seu desempenho como docentes. Desta maneira, procuraremos analisar e refletir sobre os contributos da Supervisão e da ADD, na melhoria das práticas dos professores, no seu crescimento pessoal e profissional, na sua participação na escola e na sua relação com a comunidade educativa (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008).

Dado tratar-se de um Agrupamento de escolas, analisaremos as diferentes fases do processo de Avaliação de Desempenho Docente e indagaremos a perspectiva dos professores, relativamente aos resultados atingidos com o trabalho supervisiivo, desenvolvido a propósito da Observação de Aulas, de modo a confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas.

Vários foram os autores que serviram de base à revisão da literatura e, consequentemente, ao **caso em estudo**, entre os quais são de destacar Alarcão (2009; 2007; 2002), Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Tavares (2010), Hargreaves e Shirley (2009); Nolan e Hoover (2004); Oliveira-Formosinho (2009, 2002), Pawlas e Oliva (2007), Senge et al. (2000), Vieira (2009) e Vieira e Moreira (2011).

2.2. A pergunta de partida

Este estudo procura analisar a pertinência da Observação de Aulas para a valorização profissional dos docentes, quando a mesma faz parte da sua Avaliação de Desempenho.

Neste sentido, relembremos a nossa pergunta de partida, enunciada na Introdução:

- De que forma a Observação de Aulas, na Avaliação de Desempenho Docente (ADD), pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores?

O estudo pretende dar resposta à pergunta de partida, atendendo à perceção dos professores que solicitaram Observação de Aulas, na sua avaliação.

2.3. Hipóteses do estudo

Formulada a pergunta de partida, pretende-se testá-la, sob a forma de quatro hipóteses, a confirmar ou a infirmar, as quais relembramos:

Hipótese 1 – A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria do processo de planificação do ensino-aprendizagem, na perceção dos professores.

Hipótese 2 – A Observação de Aulas na ADD possibilita a melhoria do processo de realização do ensino-aprendizagem, na perceção dos professores.

Hipótese 3 – A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria da relação pedagógica com os alunos, na perceção dos professores.

Hipótese 4 – A Observação de Aulas na ADD possibilita o aprofundamento da reflexão sobre o ensino-aprendizagem, numa perspetiva de investigação-ação, na perceção dos professores.

2.4. Os objetivos do estudo

De acordo com a pergunta de partida e as hipóteses enunciadas, definimos para o nosso estudo um objetivo geral e cinco objetivos específicos.

Objetivo Geral

Averiguar de que forma a Observação de Aulas na Avaliação de Desempenho Docente pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores.

Objetivos Específicos

Com o intuito de focalizar as tarefas e etapas a realizar, foram definidos os seguintes objetivos:

- Caracterizar a Supervisão em comunidade educativa, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD).
- Analisar a Observação de Aulas em comunidade educativa, em situação de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), tendo em conta as funções do professor supervisor e a perceção dos professores observados.
- Averiguar como é que a Observação de Aulas na ADD potencia a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, nas fases de planificação e de realização, na perceção dos professores.
- Verificar de que maneira a Observação de Aulas na ADD permite a melhoria da relação pedagógica com os alunos, na perceção dos professores.
- Relacionar a Observação de Aulas na ADD com o aprofundamento da reflexão e autonomia do ensino-aprendizagem, numa perspetiva de investigação-ação, na perceção dos professores.

2.5. Opções e estratégias metodológicas

O estudo inscreve-se numa investigação de tipologia mista, qualitativa e quantitativa, de **caso em estudo**, tendo em conta a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos formulados. Através deste tipo de investigação é possível obter, quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões dos respondentes sobre o problema que se procura conhecer mais profundamente (Tuckman, 2000).

Assim sendo, conjugou-se um **paradigma qualitativo**, inerente à especificidade da realidade social (Silva & Pinto, 2005), com um **paradigma quantitativo**. Efetuou-se, pois, análise de conteúdo e, simultaneamente, análise estatística, dos dados resultantes de um inquérito por questionário, de forma a abranger um campo maior de possibilidades de investigação e facilitar a triangulação.

A conjugação dos dois paradigmas é entendida pelos investigadores como proveitosa e abrangente, enriquecendo a pesquisa efetuada e garantindo a validade do estudo.

Como afirma Serapioni (2000, pp.188-189):

“As experiências das pesquisas de campo, baseadas em uma perspectiva mais pragmática e menos orientada para um *sectarismo* epistemológico, sugerem que da combinação das duas abordagens (cada uma no seu uso apropriado) é possível obter ótimos resultados. (...) De fato, os métodos quantitativos são débeis em termos de validade interna, nem sempre sabemos se medem o que pretendem medir), entretanto são fortes em termos de validade externa: os resultados adquiridos são generalizáveis para o conjunto da comunidade. Ao contrário, os métodos qualitativos têm muita validade interna (focalizam as particularidades e as especificidades dos grupos sociais estudados), mas são débeis em termos de sua possibilidade de generalizar os resultados. Por isso, é muito importante poder contar com achados obtidos com métodos qualitativos e quantitativos, que permitem garantir um razoável grau de validade externa e interna.”

A conjugação da análise qualitativa, de base categorial, com a análise quantitativa, de base numérica estatística, possibilitou a concretização de um **caso em estudo**, num contexto educativo particular (Stake, 2009), em 2011-2012.

É importante sublinhar que a designação de caso em estudo advém do facto de a investigação não possuir um ponto de partida e de chegada, nem grupo de controlo. No entanto, mantém as características distintivas de um estudo de caso, no que se refere à análise pormenorizada de um contexto situacional, concretamente de uma comunidade educativa (Flick, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000). Há ainda a referir que o caso em estudo decorreu num Agrupamento do distrito do Porto, campo de ação profissional da investigadora, o que potencia um conhecimento aprofundado da realidade.

2.6. Fontes e recolha de dados

O estudo desenvolveu-se durante o ano letivo de 2010/2011 e foi realizado num Agrupamento de Escolas do distrito do Porto (AERF, 2011a), através da aplicação de um inquérito por questionário à população de professores, que solicitou Observação de Aulas para a sua ADD, através da análise de excertos das atas da SAAD, da Escola. Nesta pesquisa, fez-se o confronto das hipóteses teóricas e objetivos propostos com os dados recolhidos, com a finalidade de dar resposta à pergunta de partida, formulada no início da investigação.

Após solicitação de autorização, através de carta ao Diretor da Escola em estudo (cf. Apêndice I), procedeu-se ao trabalho de campo propriamente dito. Todos os intervenientes foram informados do objetivo principal da investigação e da finalidade dos dados, tendo-se

verificado uma elevada percentagem de inquéritos por questionário recolhidos (72,9%). Posteriormente, houve o cuidado de disponibilizar a informação e os resultados a todos os elementos que participaram no estudo e à restante comunidade Escolar, numa perspetiva de tomada de consciência e mudança, através da reflexão sobre os resultados.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário (cf. Apêndice II), por ser um instrumento de recolha de dados, no qual o objetivo principal é descobrir respostas para o problema, enunciado na pergunta de partida, através da utilização de procedimentos científicos, foi o principal meio escolhido para realizar esta investigação. O tratamento estatístico permite trabalhar, num certo período de tempo, um diversificado número de variáveis, o que possibilita uma apresentação gráfica de resultados (Quivy & Campenhoudt, 2008; Tuckman, 2000).

A amostra contempla todos os docentes que, no Agrupamento em estudo, solicitaram Observação de Aulas para a sua ADD. Com o preenchimento dos inquéritos por questionário pretendíamos que os respondentes revelassem a forma como percebem a Observação de Aulas, considerando a melhoria das práticas e a sua valorização pessoal e profissional.

A elaboração dos inquéritos por questionário concretizou-se a partir da revisão da literatura (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010; Pawlas, & Oliva, 2007; Senge et al., 2000), conjuntamente com o texto das diversas revisões do ECD e as diretrizes estipuladas na legislação. O inquérito foi ainda registado na DGIDC, organismo responsável pela aplicação de inquéritos em contexto escolar.

Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se a técnicas de análise estatística e de análise do conteúdo, através de operações de cálculo de frequências, médias e percentagens, com recurso ao *Microsoft Office Excel 2010*, apresentando-se, no capítulo seguinte, as tabelas e gráficos em *Microsoft Office Word 2010 e Microsoft Office Excel 2010*. A análise estatística das respostas permitiu obter informação para a caracterização da comunidade de Professores, bem como para a análise da forma como a Observação de Aulas, na ADD, pode valorizar e potenciar o desenvolvimento e formação pessoal e profissional. A análise estatística possibilitou ainda comparar e cruzar os dados das respostas obtidas.

Em síntese, neste estudo foi utilizada uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, tendo em conta as características do caso em estudo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação desenvolveu-se no contexto de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, tendo por finalidade compreender de que forma a Observação de Aulas na Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores.

Assim, a realidade empírica da pesquisa realizada é constituída pelo grupo de professores que solicitaram Observação de Aulas em todo o Agrupamento.

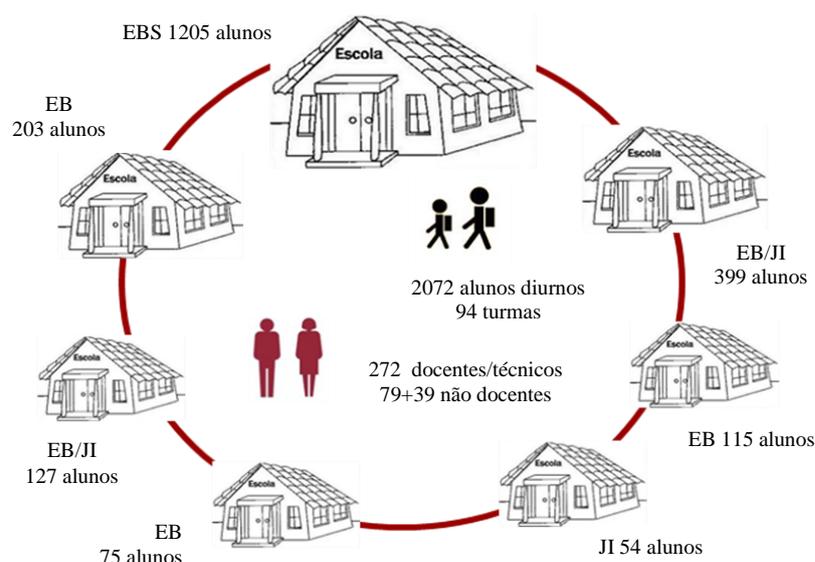
De seguida, apresenta-se uma contextualização histórica, geográfica e social do Agrupamento onde decorreu o estudo.

3.1. Contexto histórico, geográfico e social

O Agrupamento de Escolas em estudo foi criado em 2008, sendo a sua sede na Escola Básica e Secundária e integrava, nessa altura, uma EB/JI e uma EB (AERF, 2011b), que acabaria por ser suspensa em 2010, devido a problemas do edifício.

Em 2010, no âmbito da reorganização da rede escolar, deu-se a agregação com um outro Agrupamento de Escolas, este já composto por uma Escola Básica com 2º e 3º Ciclos, três EB 1 e um JI, localizados em freguesias da zona histórica da cidade, classificada pela UNESCO, em 1996, como Património Mundial.

Figura 2 – Agrupamento em estudo



Da agregação, resultou um Agrupamento com sete estabelecimentos, que se estende por quatro freguesias (Cedofeita, Miragaia, S. Nicolau e Vitória), sendo este um **Território Educativo de Intervenção Prioritária**, desde os designados TEIP de 1ª geração.

Figura 3 – Território Educativo



Fonte: Página eletrónica da Câmara Municipal do Porto (2012).

Sendo um Agrupamento de referência para a deficiência visual (alunos cegos ou com baixa visão) e para a multideficiência, o Agrupamento tem um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais (114 em setembro de 2011), distribuídos pelas várias escolas do Agrupamento, incluindo duas Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM), uma na escola sede e outra numa das EB, que vêm acolhendo alunos com problemas complexos e exigentes, o que requer uma resposta educativa altamente especializada (AERF, 2011b).

Este processo de agregação teve reflexos inevitáveis no clima organizacional e na estabilidade e tranquilidade desejadas.

O novo Agrupamento possui um **leque de oferta formativa muito alargado**: do pré-escolar ao 12.º ano, incluindo quatro cursos científico-humanísticos, Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), Cursos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA escolares e de dupla certificação), Ensino Recorrente, Cursos de Português para Estrangeiros (PPT) e ainda outras ofertas de educação e formação de adultos, no âmbito do Centro Novas Oportunidades (CNO), como Unidades de Formação Modulares e Cursos de Competências Básicas (AERF, 2011c).

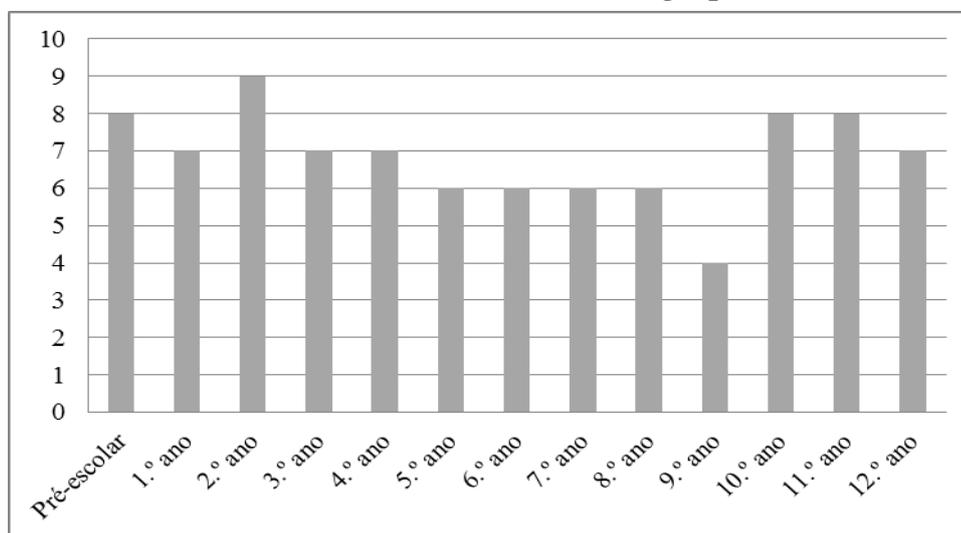
Trata-se de um Agrupamento com assinaláveis **assimetrias**, não só do ponto de vista social e dos resultados escolares, mas também do ponto de vista da tendência a nível do crescimento da população escolar (AERF, 2011b).

A escola sede do Agrupamento e a EB1 mais próxima desta são escolas que não conseguem dar resposta à elevada procura por parte das famílias, que incluem desde os moradores, até trabalhadores na respetiva área de influência, que se verifica ser bastante alargada, sobretudo no caso da escola sede. Desde a constituição do Agrupamento e da conclusão das obras de requalificação, tem-se vindo a registar um fenómeno de recuperação da imagem da Escola Básica e Secundária, que funciona como sede do Agrupamento, cuja população discente provém de famílias de classe média e média-baixa, com níveis de instrução heterogéneos e onde a população imigrante vem ganhando expressão.

Na EB2,3 e nas duas EB1 da zona histórica verifica-se atualmente o fenómeno inverso, pelo decréscimo da população e envelhecimento do tecido social das três freguesias de Miragaia, S. Nicolau e Vitória.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição de turmas, por ano de escolaridade, de todo o Agrupamento.

Gráfico 1 – Número de Turmas do Agrupamento



Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento em estudo (MISI)

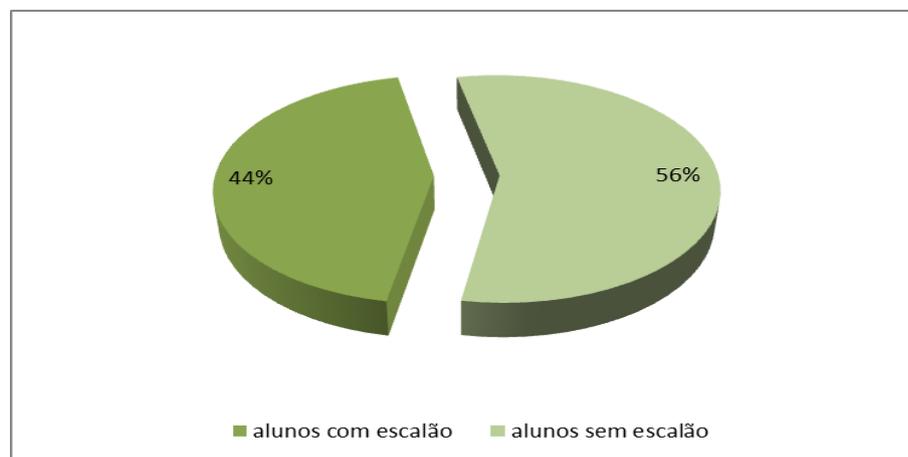
O Agrupamento, no ano letivo em estudo, apresenta cerca de 2200 alunos, distribuídos por 94 turmas, desde o 1.º Ciclo ao Ensino Secundário.

A população da zona histórica tem sido caracterizada como possuindo baixos níveis de escolaridade e vivendo em situação de sobreocupação de espaço e de degradação

habitacional, a que a presente crise económica e de emprego remete para um quadro de carência económica, de fragilidade e até de exclusão social. Em termos familiares, encontra-se uma diversidade de situações, desde a família nuclear, à alargada, uniparental, avós com netos, uniões ou casamentos com filhos de vários pais, e outras. Apesar de, na sociedade mais ampla, também existirem estruturas familiares diversificadas, estas famílias são frequentemente descritas pelas instituições sociais como problemáticas. Muitas famílias acumulam situações de pobreza e desemprego, associadas a baixos níveis de escolaridade, uma situação que tem uma forte componente geracional. Esta situação é facilmente comprovada pela percentagem de alunos que usufrui de ação social escolar.

O Gráfico 2, que a seguir se apresenta, evidencia esta realidade.

Gráfico 2 – Estatuto Socioeconómico dos Alunos



Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento em estudo (MISI).

A crise social, com todas as alterações comportamentais, que esta situação acarreta, atinge, de forma particular, as famílias de onde provêm os alunos, o que se confirma pelo elevado índice de alunos beneficiários da Ação Social Escolar e pelo elevado número de famílias que vivem do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Os edifícios escolares apresentam, igualmente, grandes diferenças entre si. Destaca-se a escola sede, recentemente intervencionada pela Parque Escolar, com obras de modernização e requalificação. A escola está bem apetrechada, reúne modernas condições de conforto e qualidade do ar, acústicas e tecnológicas, que lhe conferem excelentes condições para o desenvolvimento das atividades letivas e para o sucesso educativo dos alunos.

O edifício da EB2,3, sito na freguesia de Miragaia, constituído por volumes desnivelados, com comunicação entre si, através de amplos espaços de ligação, dá a sensação de muito espaço e muita luz, não correspondida em termos reais de espaço para atividades. A

sua construção em socalcos, em resultado do terreno acidentado, implica vencer inúmeros lanços de escadas, que fazem a ligação entre blocos. Apresenta graves problemas acústicos, que afetam inequivocamente as condições de trabalho.

No que se refere às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins de infância, as diferenças continuam. Existem edifícios projetados de raiz, para funcionar como estabelecimento de ensino. No entanto, a maioria é uma adaptação de antigas casas de habitação, com todos os condicionalismos de espaço e de funcionalidade que daí advêm.

3.2. A amostra

Segundo os dados facultados, pelos serviços administrativos do Agrupamento, no ano letivo de 2010/2011, do corpo docente faziam parte 259 professores a lecionar e, segundo as informações recolhidas junto da SADD, destes apenas 85 solicitaram Observação de Aulas (doravante OA).

Assim, a realidade empírica, que foi objeto deste **caso em estudo**, e da pesquisa realizada no Agrupamento, é constituída por um total de 85 professores que requereram OA, o que corresponde a uma amostra de 23,9% da população, conforme o gráfico e a tabela que se segue. Podemos aferir que, do total de professores com OA, obtivemos 72,9% de respostas ao inquérito por questionário.

Gráfico 3 – Universo dos Professores

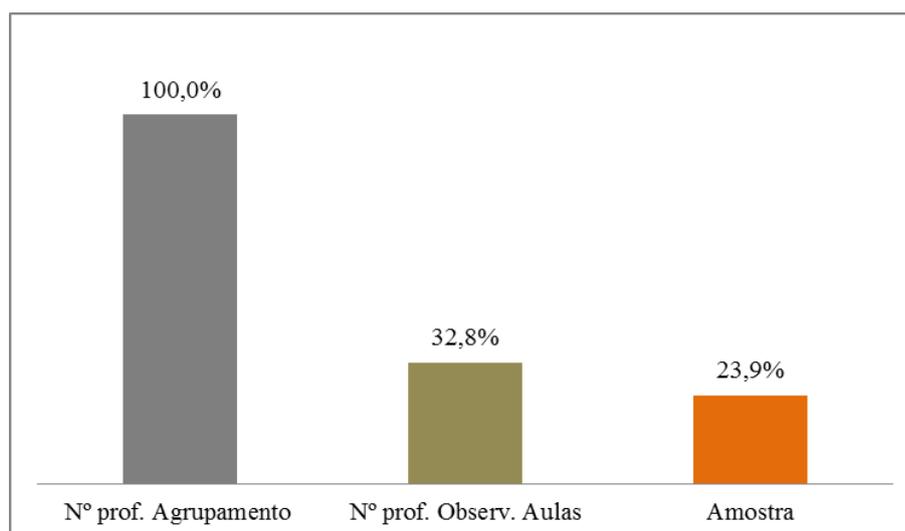


Gráfico 4 – Amostra dos Professores

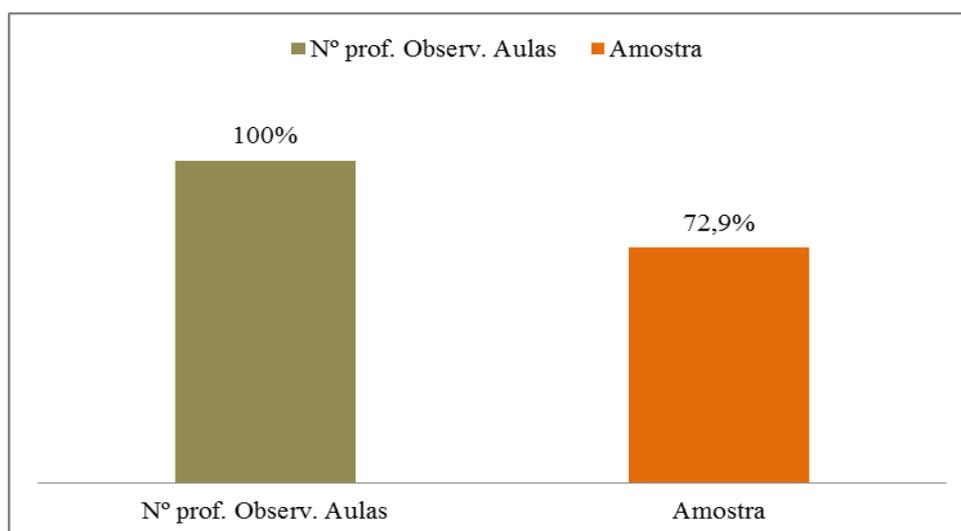


Tabela 1 – Amostra

Professores do agrupamento		N.º prof. Observ. Aulas		Amostra	
n.º	Percent	n.º	Percent	n.º	Percent
259	100%	85	32,8%	62	72,9%

A caracterização do contexto e da amostra do caso em estudo possibilita um conhecimento aprofundado do contexto em análise (Stake, 2009), permitindo conhecer as características distintivas situacionais.

Seguidamente, será apresentada a análise e discussão dos resultados, tendo em conta duas vertentes, qualitativa e quantitativa.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“ Every educator, no matter what person plays, operates from a set of values and beliefs about the fundamental purposes of education and about how those purposes should be translated into teaching and learning processes.”

Nolan e Hoover (2004, p.3)

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a análise de conteúdo concretizada a propósito da Reflexão Final, efetuada por um conjunto de dezanove supervisores. Em segundo lugar, sistematizam-se os resultados estatísticos do inquérito por questionário, aplicado à amostra selecionada, concretamente a todos os professores que solicitaram Observação de Aulas, no Agrupamento de Escolas em estudo, no ano letivo de 2010/2011. Através da aplicação deste inquérito por questionário pretendemos analisar as perceções dos professores observados, sobre a ADD.

2. REFLEXÕES FINAIS DOS SUPERVISORES

No âmbito do procedimento de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), próprio de um ciclo de Observação de Aulas, as **Reflexões Finais dos Supervisores** destacam-se, uma vez que contêm não apenas a justificação da avaliação atribuída ao docente, que concretizou a aula observada, mas igualmente os fundamentos dessa mesma justificação, através das perceções do supervisor, relativamente ao processo superviso de Avaliação de desempenho.

Nesta perspetiva, interessa analisar o percurso de supervisão e a capacidade do docente/supervisor refletir sobre o trabalho desenvolvido, entre pares. Desta forma, foram selecionadas dezassete Reflexões Finais, de professores que desempenham, cumulativamente, funções de supervisão, tendo as mesmas sido sujeitas a análise categorial. Esta opção possibilitou reunir dados relevantes, de forma a averiguar como é que a Observação de Aulas pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional docente, tal como enunciado na pergunta de partida. Justifica-se, ainda, pelo momento em que foi elaborada a reflexão, já que o ciclo de ADD, realizado ao longo do ano letivo, havia sido concluído.

Assim, procedeu-se a uma **análise de conteúdo** de dezassete textos reflexivos de supervisores, no Agrupamento em estudo. A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas qualitativas baseadas na dedução: a inferência (Bardin, 2004). Este tipo de análise, pela subjetividade dos dados, apresenta alguma dificuldade de interpretação, na procura de objetividade. Em consequência, é fundamental construir uma análise categorial fundamentada, de forma a possibilitar uma **interpretação focalizada** dos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 2010; Flick, 2005; Stake, 2009).

2.1. Categorias e Indicadores da Análise de Conteúdo

A primeira perspetiva deste estudo considerou as perceções dos supervisores, após o ciclo de Observação de Aulas, expressas nas suas **Reflexões Finais**, num total de dezassete documentos. As categorias de análise foram definidas *a priori*, de acordo com a finalidade da reflexão, considerando a pergunta de partida. Contudo, procedeu-se, *a posteriori*, a uma reformulação dessas categorias. Assim, do próprio *corpus* textual surgiram as **subcategorias** (Flick, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000), tendo em conta os objetivos do estudo e a revisão da literatura, concretizada nos capítulos iniciais.

Em primeiro lugar, interessou apreender as perceções dos supervisores em relação ao aperfeiçoamento do processo de ensino. Em segundo lugar, pretendeu-se analisar os efeitos da Observação de Aulas nas práticas e no desenvolvimento profissional dos docentes observados.

2.2. Análise das reflexões dos supervisores

Inicia-se a análise dos dados pela apreciação das reflexões sobre a Observação de Aulas. Utilizaram-se as categorias **aperfeiçoamento do processo de ensino e reflexão sobre as práticas**. A tabela seguinte apresenta uma visão global dos resultados.

Da análise pode constatar-se que a OA potencia o aperfeiçoamento do processo de ensino, sendo clara a preocupação dos docentes com a planificação (36,8%), atividades (26,3%) e estratégias (31,6%), incentivando todos os alunos à participação (36,8%). Tal pode ser constatado nas reflexões que se incluem, identificadas por S (supervisor) e respetiva alínea. A reflexão sobre as práticas é considerada essencial, para a autorregulação e o desenvolvimento profissional, com 21,1% em ambas as subcategorias.

Tabela 2 – Perceções finais dos supervisores sobre a Observação de Aulas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PERCENT.
1. Aperfeiçoamento do processo de ensino	1. Planificação correta e cuidada	36,8
	2. Atividades adequadas ao perfil da turma	26,3
	3. Utilização de diferentes modelos de ensino	15,8
	4. Utilização de estratégias diferenciadas	31,6
	5. Trabalho colaborativo entre alunos	21,1
	6. Integração da avaliação no processo de ensino	21,1
	7. Incentivo à participação de todos os alunos nas tarefas	36,8
	8. Incentivo ao questionamento dos alunos sobre conteúdos programáticos	21,1
	9. Criação de um ambiente de trabalho propício ao diálogo e à descoberta	26,3
	10. Construção de um espaço de partilha de vivências e experiências	10,5
2. Reflexão sobre as práticas	1. Reflexão antes, durante e após a aula	15,8
	2. Reflexão sobre a interligação teoria-prática	15,8
	3. Reflexão colaborativa entre docentes	10,5
	3. Auto e heterorreflexão	15,8
	4. Autorregulação do processo de ensino	21,1
	5. Desenvolvimento profissional decente	21,1

Incluímos as perceções gerais de alguns dos supervisores, sobre a OA:

SA

“No domínio das potencialidades e sem retirar a qualidade ou a mais-valia que a Observação de Aulas pode trazer aos alunos e aos docentes. O processo permite, ao professor, uma aula mais elaborada, mais preparada e eventualmente mais enriquecedora, e, aos alunos, a oportunidade de uma pesquisa mais orientada no âmbito quer da pedagogia, quer da didática.”

SJ

“Realça-se que, para as aulas observadas, há sem dúvida um cuidado acrescido com a planificação de conteúdos e de estratégias. São momentos em que o professor observado procura inovar e não descuida o trabalho a desenvolver com os alunos e entre estes.”

SL

“Os colegas observados eram conhecidos, as aulas planificadas e vistas com antecedência por mim, discutidas se necessário.”

Verificamos que os supervisores percebem que os professores observados demonstram preocupação em criar um ambiente de trabalho propício ao diálogo e à descoberta, de forma a haver partilha de vivências e experiências.

SD

“Penso que para os alunos também pode ser benéfico, se melhorar a nossa prática docente.”

SE

“É sem dúvida um processo potenciador de aprendizagens para todos os envolvidos.”

SM

[Observei] “aulas muito bem estruturadas, dinâmicas e com excelente nível de profundidade. Excelente ambiente de aula, com elevada motivação dos alunos, participação e envolvimento destes nas tarefas. Excelente relacionamento professor/alunos e aluno/aluno. Elevado grau de interações entre os alunos e de autonomia de trabalho. Elevado nível de desenvolvimento de competências dos alunos, bem como do processo de ensino e da aprendizagem.”

É de registar que os supervisores têm a percepção de que as duas aulas observadas não são exemplos da atividade docente diária. As aulas mostram as potencialidades do professor observado, pelo que apresentam um elevado grau de elaboração e de exigência, que não é possível manter no registo diário do trabalho de um professor.

SJ

“Acredito que o trabalho e tempo dispensado, a estas duas aulas, não é possível para as restantes 100 aulas que ocorrem ao longo do ano letivo, porque não há tempo útil para tal, dado o número de alunos e turmas que a maioria dos professores tem, acrescido de cargos e tarefas que uma vez ou outra lhe são atribuídos.”

Por outro lado, nesta análise podemos constatar que os supervisores percebem constrangimentos, inerentes à OA, que se podem refletir na interação com os alunos. Estes têm consciência que o professor está a ser avaliado e, por isso, a relação professor/aluno e aluno/professor perde autenticidade e originalidade em muitas situações. A obrigatoriedade de

seguir um guião (grelha de Observação de Aulas) e a preocupação de cumprir o estabelecido para aquela aula, compromete a observação. É o que nos transmitem afirmações como:

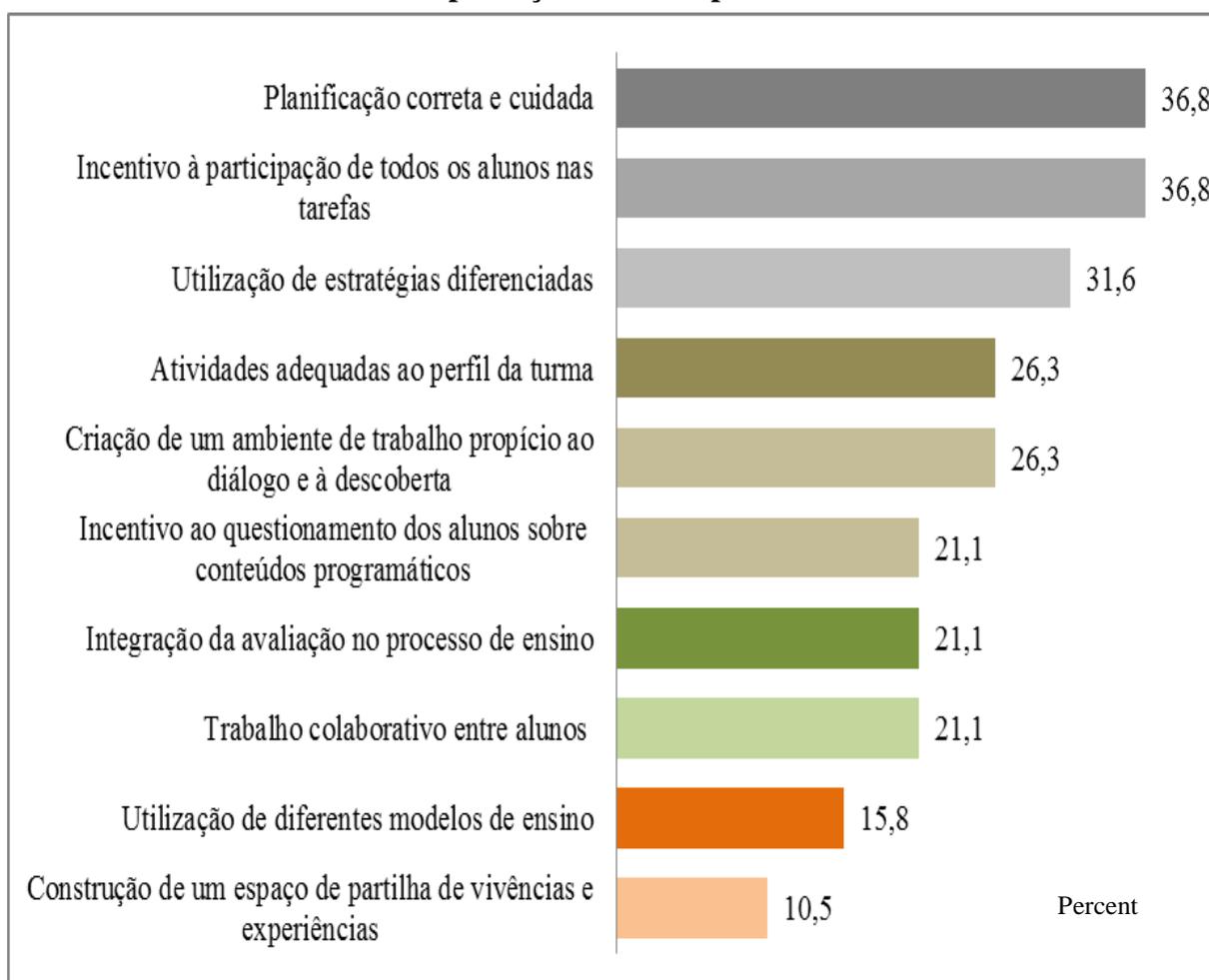
SA

“Não devo, no entanto, deixar de, como relatora, inventariar alguns constrangimentos, a saber:

Os alunos, em aulas observadas, nem sempre intervêm com a mesma naturalidade, espontaneidade e autenticidade, ou por timidez, ou porque, sabendo que o seu professor está a ser avaliado, não querem com as suas dúvidas prejudicar a avaliação do docente;

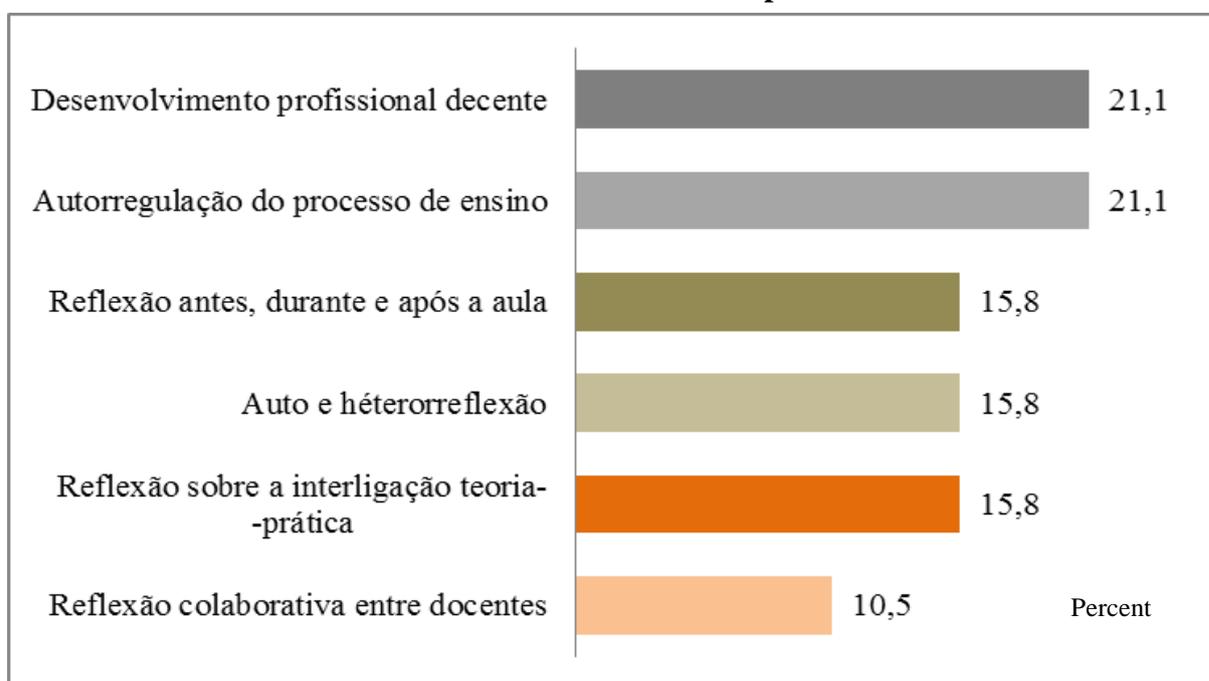
Os recursos materiais envolvidos e o trabalho do docente não são completamente otimizados, uma vez que fatores extrínsecos, nomeadamente a pressão para cumprir o plano de aula ou a manutenção da disciplina, não permitem intervenções ou explicitações complementares, pelo que nem sempre a energia investida tem o desejado retorno.”

Gráfico 5 – Aperfeiçoamento do processo de ensino



A tabela e os gráficos apresentam dados próximos dos registados nos inquéritos por questionário realizados aos professores que solicitaram OA, tal como realçaremos posteriormente. Assim, ao analisarmos os dados, relativos ao aperfeiçoamento do processo de ensino, verificamos que 36,8% dos supervisores percecionaram que os professores observados dedicaram especial atenção à planificação correta e cuidada das aulas observadas, bem como ao incentivo à participação de todos os alunos nas tarefas apresentadas. De igual modo, 31,6% de supervisores registam que houve uma utilização de estratégias diferenciadas nesses dois momentos. Certo, também, é o facto de a perceção dos supervisores, face à construção de um espaço de partilha de vivências e experiências parecer ter sido o menos percecionado, apresentando uma percentagem de apenas 10,5%.

Gráfico 6 – Reflexão sobre as práticas



Quando nos debruçamos sobre a reflexão que os supervisores fizeram sobre as práticas dos docentes observados, verificamos que a perceção do desenvolvimento profissional dos professores e a autorregulação do processo de ensino apresentam uma percentagem de 21,1%, seguindo-se, com o mesma percentagem de 15,8%, a reflexão antes, durante e após, a auto e heterorreflexão e a reflexão sobre a interligação entre a teoria e a prática. Com um valor de 10,5%, surge a reflexão colaborativa entre docentes.

Da análise feita à reflexão sobre as práticas, parece-nos claro que a OA, em particular, e a ADD, no seu sentido mais lato, potenciaram uma aprendizagem de todos os

intervenientes. A situação de OA obriga a que todos os agentes envolvidos pensem, reflitam e partilhem experiências. Desenvolve-se, desta forma, um processo que permite a auto e heterorreflexão, potenciando condições de desenvolvimento profissional de todos os docentes.

Tal pode comprovar-se em afirmações como:

SL

“Eu, enquanto professora, aprendi muito mesmo. Senti-me à vontade, o que não admira, porque fui orientadora vinte e tal anos. Embora este tipo de Observação de Aulas não tenha a ver com a supervisão, a verdade é que a experiência como orientadora conta. Os professores a quem assisti aulas estiveram à vontade e penso que gostaram dos comentários que lhes fiz. Gostaram, no sentido em que posso ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional (e vice-versa). Devo dizer que os professores contratados me pareceram mais à vontade, no sentido de mais reais!”

SD

“Gostei de assistir às aulas. Foi formativo, enriquecedor. Trouxe novos dados para partilhar.”

SE

“Gostei de trabalhar com os colegas. Aprendi com os novos. É, sem dúvida, um processo potenciador de aprendizagens para todos os envolvidos.”

SH

“Ao princípio andei à deriva. Quando há avaliação as pessoas põem mais empenho. A evolução das primeiras aulas para as segundas foi muito boa. Aprendi com eles.”

De acordo com estas reflexões, pode-se concluir que os professores percecionam que a Observação de Aulas, na sua dimensão reflexiva, pode tornar cada docente num agente mais ativo, crítico e construtivo, configurando um processo de mudança profissional (Alarcão, 2009; Alarcão, 2000; Alarcão & Roldão, 2008). Assim, na perspetiva dos supervisores, a Observação de Aulas torna os docentes mais implicados e participativos, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, no ambiente coletivo de aprendizagem dentro da sala de aula e, na escola, enquanto comunidade educativa e aprendente (cf. Cap. IV, 2).

Em acréscimo, podemos concluir, do **discurso dos supervisores**, que foi igualmente percecionado que a Observação de Aulas, no formato imposto pelos normativos legais, apresenta constrangimentos. Entre esses constrangimentos, os supervisores enunciaram falta de tempo para levar a cabo um trabalho de acompanhamento real de todo o processo, a burocracia excessiva, que consome muito do trabalho e tempo, a consciência que essas duas

aulas são, muitas vezes, momentos preparados e encenados, para que nada falte nas grelhas de observação. Assim, o facto de serem momentos encarados como elementos de avaliação, e não de formação ou troca de saberes, torna as observações e os comentários menos formativos, o que não propicia um crescimento profissional efetivo (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

Por outro lado, parece ser perceção geral tratar-se de um trabalho situado, limitado a um curto espaço de tempo, no longo percurso que é a carreira docente.

Estas perceções constata-se em afirmações como:

SK

“Não foram estas duas aulas que potencializaram a reflexão, a partilha ou o nosso desenvolvimento ou o dos alunos, mas sim o trabalho que diariamente fazemos.”

SO

“Os aspetos que o relator considerava menos conseguidos nem sempre foram bem recebidos, pois estes eram entendidos como um aspeto negativo para a avaliação e não para melhorar ou discutir práticas. A perspetiva formativa era relegada para um plano muito secundário, estranhamente mais por parte do avaliado do que do avaliador.

Pode-se estar a assistir a um "show" para o momento, que não corresponde a uma prática continuada, porque, compreensivelmente, o que está em causa é a avaliação de desempenho. Mesmo assim, avalia-se pelo que se assiste, com certeza.”

Nestas perceções, parece haver consciência que este trabalho (Observação de Aulas) apresenta constrangimentos para todas as partes implicadas, sejam eles professores observados, alunos ou supervisores/relatores. É neste sentido que surgem reflexões como:

SP

“... [supervisor] tem que estruturar adequadamente o que tem que dizer, para que não haja inibição por parte do avaliado.”

SK

“Poderá haver condicionamento dos alunos pela presença de um “estranho” na sala de aula, que pode ser um fator desestabilizador.”

SO

“Cito uma situação interessante que me foi dirigida na primeira reunião, com um dos meus avaliados: "Hoje avaliado, mas amanhã posso ser eu o avaliador".”

Em conclusão, podemos afirmar que os supervisores, em geral, assumem que observar os pares, é, antes de mais, tomar consciência da sua função como professor. Tal permite-nos verificar que a OA possibilitou uma auto e heterorreflexão alargada aos dois polos deste processo e, por isso, potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes envolvidos no processo de avaliação.

3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Construímos o inquérito por questionário a partir da revisão bibliográfica, tendo-o submetido a um processo de revisão, de forma a aperfeiçoar a estrutura e as questões.

Autorizado pela Diretora do Agrupamento de Escolas, aplicámos um pré-teste a 10 professores, que solicitaram Observação de Aulas, escolhidos aleatoriamente. Constatámos que alguns destes professores tiveram dúvidas, nas perguntas 2 e 3, pelo que as mesmas foram objeto de clarificação e de reformulação. Dado que foram as únicas questões, em que surgiram algumas dúvidas de interpretação, após devidamente esclarecidas, o inquérito por questionário foi aplicado a todos os professores, que solicitaram Observação de Aulas, num total de 85, tendo sido recolhidos 72 exemplares.

O inquérito por questionário divide-se em:

Identificação, a primeira parte constituída por 7 questões, respeitantes a uma caracterização geral sobre sexo, idade, tempo de serviço, bem como grupo disciplinar, habilitações académicas, situação profissional e cargo em exercício.

Observação de Aulas, com 2 questões, que procuram esclarecer o motivo que levou o respondente a solicitar Observação de Aulas e o número de aulas observadas.

Planificação, Realização das aulas observadas e Relação Pedagógica, onde se apresenta, para cada uma destas etapas, afirmações sobre as quais pretendemos saber o grau de concordância dos respondentes, de acordo com a escala de Likert.

Terminamos com uma pergunta aberta, que possibilita uma **reflexão** sobre a forma como a Observação de Aulas contribui para a melhoria refletida e autorreguladora da prática pedagógica dos professores.

De seguida, apresenta-se a análise realizada.

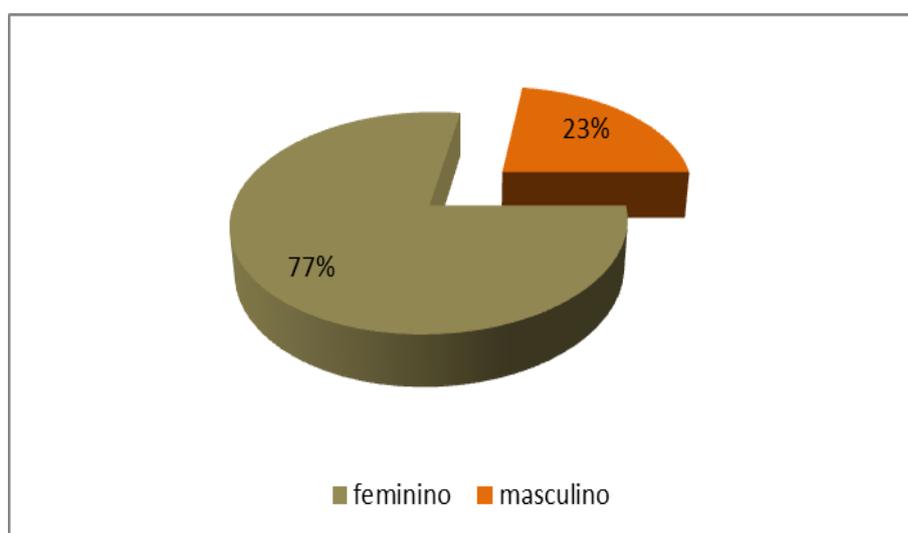
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Retomando a pergunta de partida – **De que forma a Observação de Aulas na Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores?**” – passamos à apresentação e análise dos resultados obtidos.

4.1. Identificação dos respondentes

Neste primeiro momento do inquérito por questionário, pretendemos caracterizar a amostra, num total de 62 professores, no que diz respeito ao sexo, idade, tempo de serviço na profissão, grupo disciplinar, habilitações académicas, situação profissional e cargos. Os resultados identificativos dos respondentes podem ser visualizados no gráfico seguinte.

Gráfico 7 – Sexo

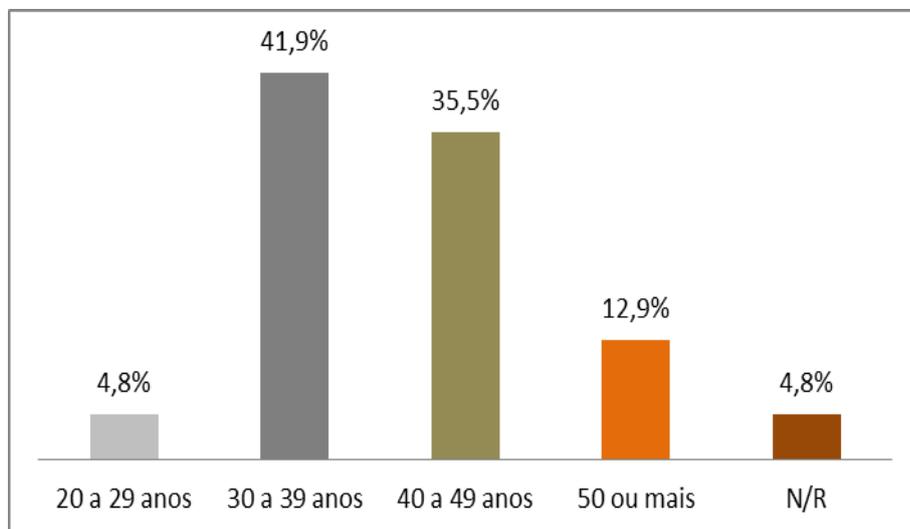


Analisando estes dados, verificamos que os professores, que solicitaram Observação de Aulas, são predominantemente do sexo feminino (77%).

A **segunda questão** diz respeito à **idade**. No sentido de apresentar os dados, de forma mais clara, estabeleceram-se 4 intervalos, com base em décadas: dos 20 aos 29 anos, dos 30 aos 39 anos, dos 40 aos 49 anos, 50 anos ou mais. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 8.

Verificamos que a maior percentagem de professores, que solicitou Observação de Aulas, se situa no intervalo dos 30 aos 39 anos.

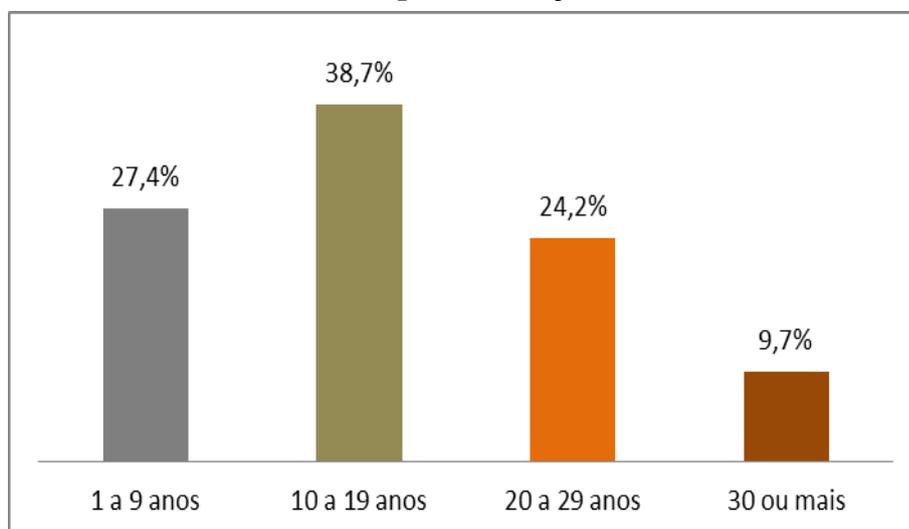
Gráfico 8 – Idade



A **terceira questão** regista o tempo de serviço dos professores, que solicitaram Observação de Aulas até 31 de dezembro de 2011, data em que terminou o ciclo avaliativo, a que se reporta o estudo (DR 2/2010).

Concluimos que uma parte significativa de respondentes tem entre 10 e 19 anos de serviço (38,7%), sendo seguido por professores que se situam entre um e nove anos de serviço (27,4%). Nestes últimos intervalos enquadra-se a maioria dos professores contratados, totalizando, os dois grupos, uma percentagem de 66,1% da totalidade de professores que solicitou Observação de Aulas.

Gráfico 9 – Tempo de Serviço na Profissão



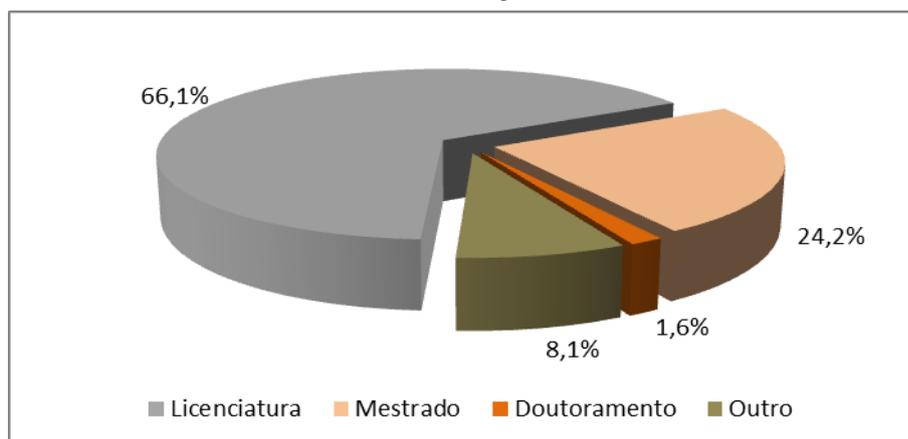
A quarta questão é relativa ao grupo disciplinar a que pertencem os docentes. Constatamos que, em 21 áreas disciplinares, os professores solicitaram Observação de Aulas, sendo que em 15 delas obtivemos respostas totais. Regista-se que o grupo disciplinar, que mais solicitou Observação de Aulas, foi o 110 (17 professores), respeitante ao 1º Ciclo do ensino básico, seguido do grupo 620, Educação Física, com 9 professores.

Tabela 3 – Grupo disciplinar

Área Disciplinar	Grupo	N.º Professores com OA	Percent
110	17	7	41,2
200	1	1	100,0
230	6	5	83,3
240	5	5	100,0
260	2	2	100,0
300	6	6	100,0
330	1	1	100,0
350	2	2	100,0
400	1	1	100,0
410	2	2	100,0
420	1	1	100,0
430	1	1	100,0
500	6	6	100,0
510	3	2	66,7
520	5	3	60,0
530	1	1	100,0
540	1	1	100,0
550	3	3	100,0
600	3	1	33,3
620	9	9	100,0
930	3	2	66,7

Quanto à questão 5, sobre “**Habilitações Académicas**”, os resultados evidenciam uma larga maioria de professores, cujas habilitações se situam na licenciatura (66,1%), seguindo-se um fatia significativa de professores com mestrado (24,2 %). Com percentagem inferior, apresentam-se os doutoramentos e outras habilitações, como pós-graduações e/ou especializações (9,7%).

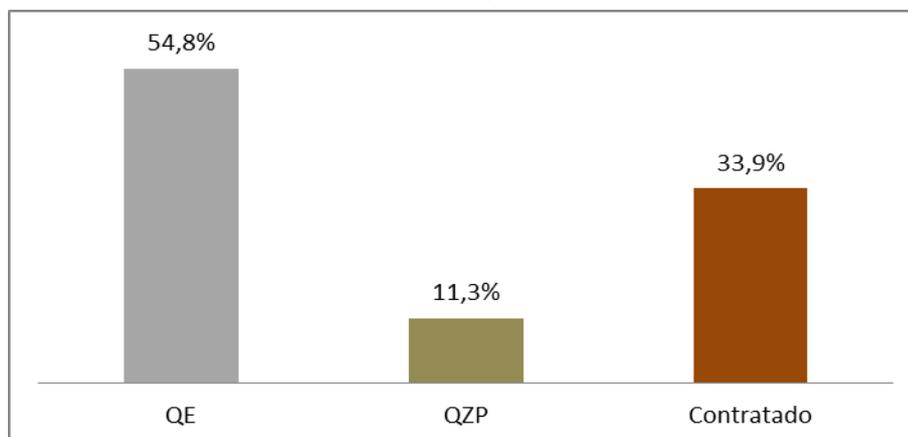
Gráfico 10 – Habilitações Académicas



Em relação à **situação profissional**, na **questão 6**, elaboramos o gráfico 11.

É verificável que, na globalidade dos grupos de professores, que solicitaram Observação de Aulas, há percentagens muito significativas de docentes pertencentes ao Quadro de Escola. Consequentemente, podemos afirmar que, na globalidade, os professores observados apresentam uma situação profissional estável. A estabilidade profissional, numa comunidade, tem influência no exercício profissional docente e, por isso, torna-se significativa a procura da valorização profissional (Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 2010; Coimbra et al., 2012; Oliva & Pawlas, 2004).

Gráfico 11 – Situação Profissional



A **questão 7** permitiu-nos identificar quantos professores observados são **detentores de cargos**.

Verificamos, nos gráficos 12 e 13, uma percentagem equilibrada de respostas, o que nos leva a concluir que este não foi um fator determinante na opção da solicitação de aulas. Por outro lado, verificamos também que 50% dos respondentes exerce o cargo de Diretor de Turma, seguido do cargo de Coordenação, com 20%. Estes resultados apontam para um número significativo de professores a desempenharem diferentes cargos supervisivos.

Gráfico 12 – Exercício de Cargos

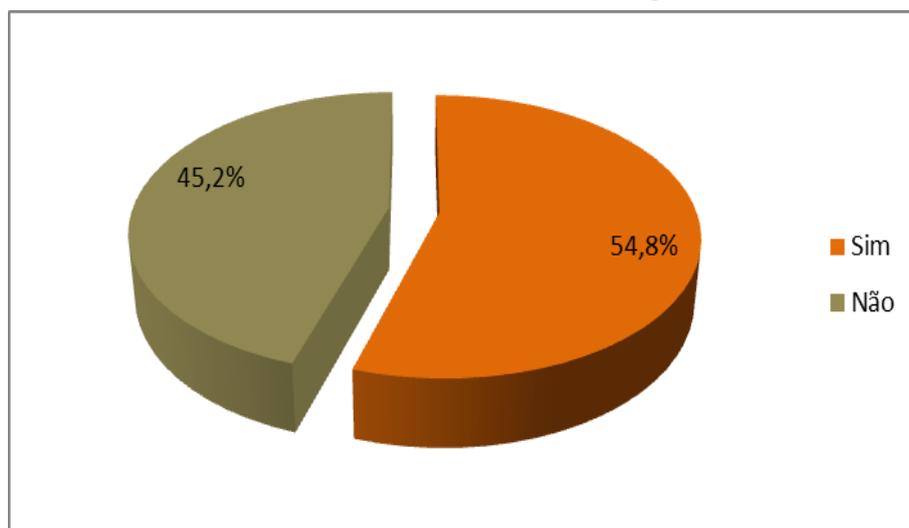
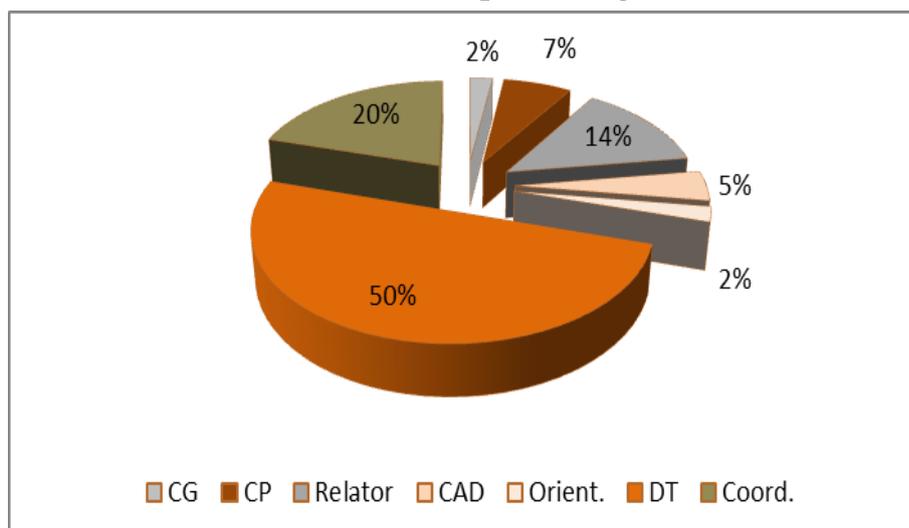


Gráfico 13 – Tipo de Cargos



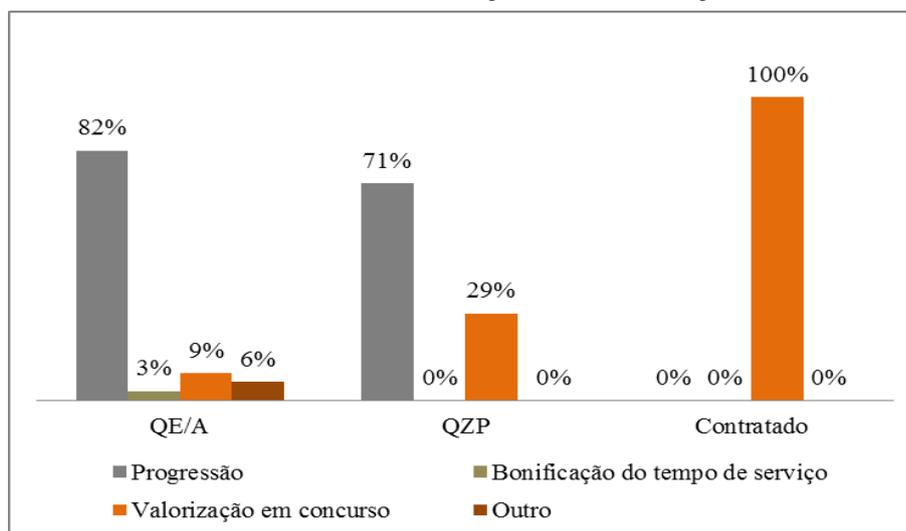
4.2. Observação de Aulas de ADD

As **questões números 8 e 9** referem-se aos **motivos** que os professores apresentam para solicitarem Observação de Aulas, bem como ao número de aulas observadas (DR 2/2010, Artigo 9.º, Pontos 2 e 3).

Pela análise do gráfico 14 é constatável que o motivo, que domina a solicitação de aulas observadas pelos professores, (quer sejam de quadro de escola, quer sejam de quadro de zona), é ser condição de progressão, ou seja, constituiu uma imposição legal, sem a qual não haveria lugar à mudança de escalão. Relativamente ao Quadro de Escola/Agrupamento (QE/A), regista-se um número muito reduzido de professores que pretendem valorização em concurso, apenas 9%. No entanto, este número aumenta para 29%, quando analisamos os dados relativos aos Quadro de Zona Pedagógica (QZP), facto facilmente explicável, uma vez que são professores que ainda estão sem vínculo a uma escola e, por isso, necessitam da valorização, em concurso, da menção de Muito Bom ou Excelente.

Regista-se que a bonificação de tempo de serviço só é importante para os professores de QE/A, sendo que a acumulação de duas das menções, acima referidas, acresce meio ano ou um ano de serviço, no escalão seguinte (DL 75/2010, Artigo 48.º, Ponto 1, Alínea b) e c)).

Gráfico 14 – Motivo da solicitação de Observação de Aulas

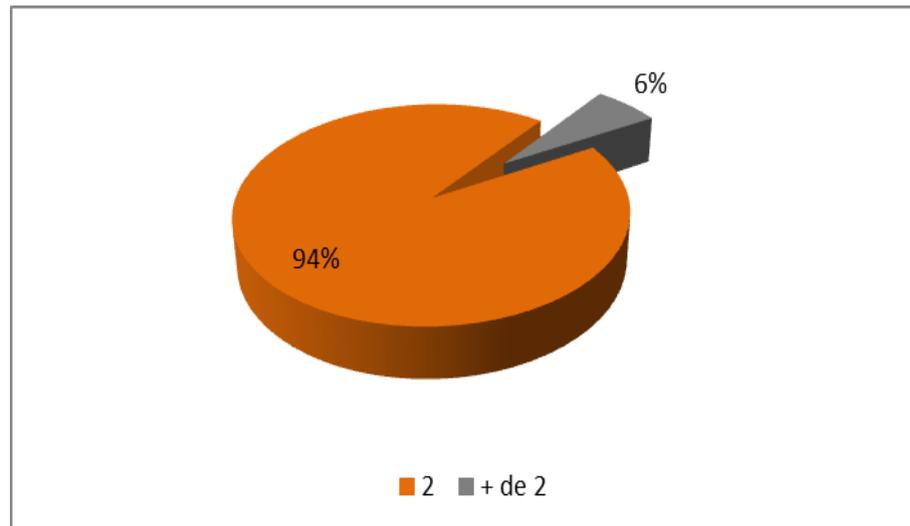


Verificamos que, para um professor contratado, o interesse dominante na solicitação de Observação de Aulas se prende com a valorização em concurso, que ocorre todos os anos.

Ou seja, a Observação de Aulas interliga-se com a estabilidade profissional docente, por via do aumento da qualificação em curso.

Observando o gráfico 15 constatámos que o número de aulas solicitadas se prende, quase exclusivamente, com o estipulado nos normativos legais, mínimo de duas aulas observadas (DR 2/2010, Artigo 9.º, Ponto 3).

Gráfico 15 – Número de aulas solicitadas



Concluimos que os professores que solicitaram Observação de Aulas cumprem, apenas, o requisito mínimo exigido por lei. Do mesmo modo, se conclui que os relatores, maioritariamente, se cingiram ao número mínimo de aulas a observar, não tendo havido necessidade de recorrer a mais observações para levarem a efeito a sua avaliação.

Comparativamente com **outras realidades educativas**, referencia-se que, enquanto no Agrupamento em estudo, a Observação de Aulas é, somente, cumprida nos mínimos exigidos pela legislação em vigor, em outros países o número de aulas observadas apresenta uma variação maior (Pawlas & Oliva, 2007; Nolan & Hoover, 2004). Esta diferença poderá evidenciar o facto de os docentes portugueses ainda não percecionarem as possibilidades formativas da Observação de Aulas, por se tratar de uma prática recente (cf. Cap. II, 3.1).

4.3. Planificação das aulas observadas

Com a **questão número 10** pretendemos saber os requisitos **para a planificação das aulas**, que os professores consideram importantes. Os inquiridos indicaram o grau de concordância ou discordância, em relação a 9 afirmações, com base na escala 1 discordo

totalmente, 2 discordo, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo e 5 concordo totalmente. Os resultados apresentam-se no gráfico e tabela seguintes.

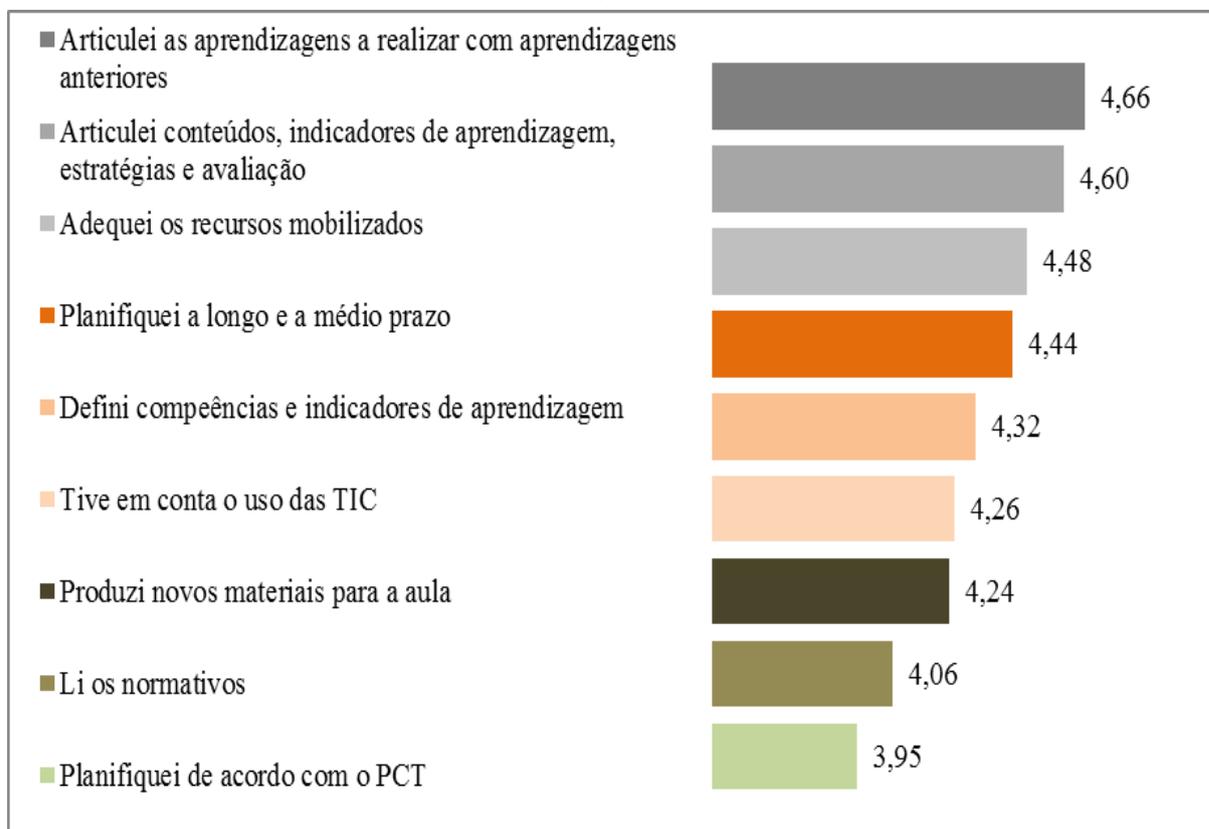
Tabela 4 – Planificação das aulas observadas

Planificação	DT		D		NCND		C		CT	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Li os normativos	3	4,8%	4	6,5%	5	8,1%	24	38,7%	26	41,9%
Planifiquei a prazo	0	0,0%	1	1,6%	7	11,3%	18	29,0%	36	58,1%
Planifiquei de acordo com o PCT	6	9,7%	2	3,2%	7	11,3%	21	33,9%	26	41,9%
Defini competências e indicadores de aprendizagem	3	4,8%	0	0,0%	6	9,7%	18	29,0%	35	56,5%
Articulei conteúdos e estratégias de avaliação	0	0,0%	0	0,0%	3	4,8%	19	30,7%	40	64,5%
Articulei aprendizagens	0	0,0%	1	1,6%	1	1,6%	16	25,8%	44	71,0%
Produzi novos materiais	2	3,2%	1	1,6%	6	9,7%	24	38,7%	29	46,8%
Usei as TIC	2	3,2%	2	3,2%	6	9,7%	20	32,3%	32	51,6%
Adequiei recursos	1	1,6%	0	0,0%	4	6,5%	20	32,3%	37	59,7%

De acordo com os dados apresentados, constatamos que há uma preocupação geral, na planificação das aulas observadas, uma vez que os valores se registam, na sua maioria, nos parâmetros 4 e 5. A incidência maior pauta-se nos cuidados a ter com a articulação das aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores (71%), seguindo-se a preocupação na articulação de conteúdos, indicadores de aprendizagem, estratégias e avaliação (64,5%). No mesmo sentido, observamos que, acima dos 50%, se situam a atenção dada aos recursos mobilizados, à planificação a longo e médio prazo, seguindo-se a definição de competências e indicadores de aprendizagem dos alunos. Constatamos, ainda, que uma menor atenção é dada à leitura dos normativos legais, bem como ao PCT, como documentos a ter em conta na planificação das aulas observadas. No que se refere ao PCT, deduzimos que tal se prende com o facto de este ser um documento que serve de base à planificação, a longo e médio prazo, e não apenas para as aulas observadas.

Podemos concluir que os professores valorizam todos os requisitos necessários à efetivação da planificação de curto prazo, concretamente das aulas observadas, cumprindo as indicações em vigor (cf. Cap. II, 3.2).

Gráfico 16 – Planificação das aulas observadas



Como realçam Pawlas & Oliva (2007, p.115), “the unit serves as a basis for day-to-day planning and as a document that can be used to substantiate that specific concepts have been taught”. A esta afirmação, acrescentaríamos, “documento de avaliação docente”, dado tratar-se de uma situação de Observação de Aulas, efetuada por um supervisor.

Comprova-se, portanto, que os docentes do estudo percecionam a função dual da planificação das aulas, a nível institucional (alunos) e a nível avaliativo (desempenho docente), conferindo-lhe um grau de importância elevado.

4.4. Realização das aulas observadas

A **questão número 11** era constituída por doze subpontos, sobre os critérios mais importantes na **realização das aulas**, na perceção dos professores.

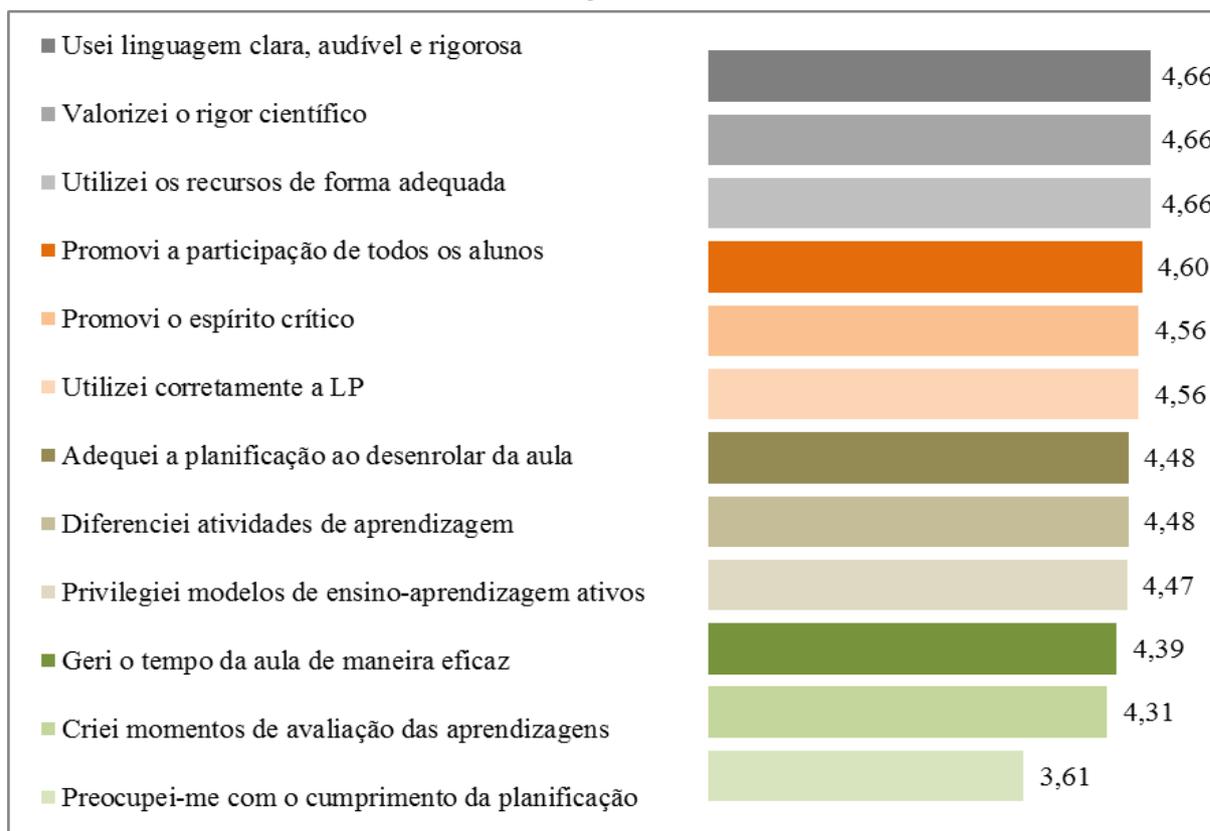
Dos resultados obtidos, constantes da tabela e do gráfico, verificamos que a maior preocupação se prende com a utilização de recursos de forma adequada (71%), seguindo-se o uso de linguagem clara e audível e o rigor científico (69,4%). O cuidado dispensado à promoção da participação de todos os alunos também apresenta registos na ordem dos 67%.

Concluimos que os professores observados se preocupam menos com a gestão do tempo das aulas observadas (48,4%), seguindo-se a criação de momentos de avaliação (45,2%) e uma despreocupação ainda maior, quando questionados sobre a necessidade de um cuidado acrescido na realização destas aulas observadas (30,7%).

Tabela 5 – Realização das aulas observadas

Realização	DT		D		NCND		C		CT	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Preocupação acrescida	5	8,1%	5	8,1%	18	29,0%	15	24,2%	19	30,7%
Linguagem clara e audível	0	0,0%	0	0,0%	2	3,2%	17	27,4%	43	69,4%
Utilização correta da LP	0	0,0%	0	0,0%	3	4,8%	21	33,9%	38	61,3%
Rigor científico	0	0,0%	0	0,0%	2	3,2%	17	27,4%	43	69,4%
Modelos de ensino-aprendizagem ativos	1	1,6%	0	0,0%	4	6,5%	21	33,9%	36	58,1%
Adequação da planificação ao desenrolar da aula	0	0,0%	3	4,8%	2	3,2%	19	30,7%	38	61,3%
Diferenciação de atividades de aprendizagem	0	0,0%	0	0,0%	6	9,7%	20	32,3%	36	58,1%
Promoção da participação de todos os alunos	0	0,0%	1	1,6%	3	4,8%	16	25,8%	42	67,7%
Promoção do espírito crítico	0	0,0%	0	0,0%	3	4,8%	21	33,9%	38	61,3%
Momentos de avaliação das aprendizagens	0	0,0%	2	3,2%	5	8,1%	27	43,6%	28	45,2%
Utilização de recursos adequados	0	0,0%	0	0,0%	3	4,8%	15	24,2%	44	71,0%
Gestão eficaz do tempo de aula	0	0,0%	0	0,0%	6	9,7%	26	41,9%	30	48,4%

Gráfico 17 – Realização das aulas observadas



4.5. Relação pedagógica

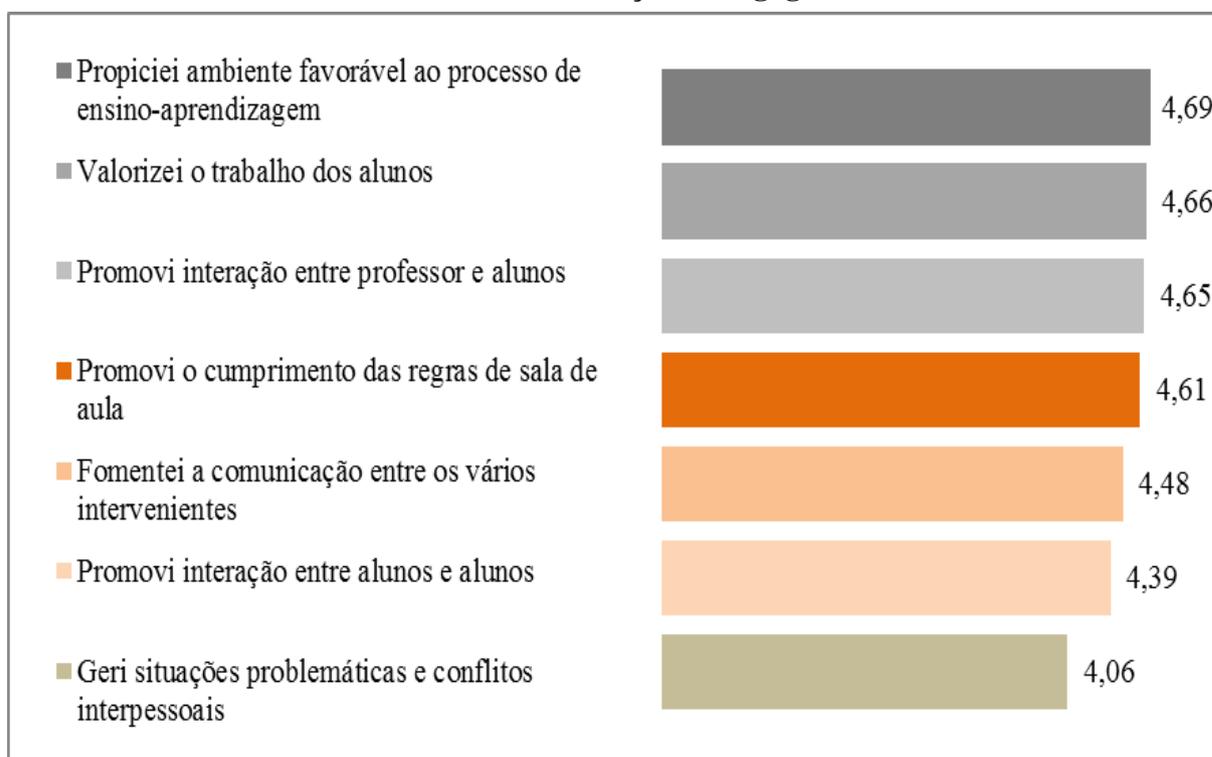
Na **questão 12**, averiguámos a perceção dos professores sobre a relação pedagógica com os alunos. Os resultados constam da tabela e gráficos seguintes.

Verificamos que a relação pedagógica é importante para os professores observados, uma vez que as suas respostas se situam todas entre os pontos 4 e 5 da escala, ou seja, entre o concordo e o concordo totalmente. A gestão das situações-problema e conflitos interpessoais é o ponto que menos preocupa os respondentes. No entanto, trata-se de um aspeto presente, mas nem sempre verificável, em concreto, nas aulas alvo de observação, uma vez que tal implicaria um maior número de Observação de Aulas.

Em triangulação com a questão nove, e tal como analisado previamente, (cf. 3.2., gráfico 11), tanto os docentes supervisores, como os docentes observados em contexto, cingem-se ao número mínimo de aulas a observar, o que é manifestamente insuficiente, para uma observação mais profunda (Glickman & Gordon, 1989; Hargreaves & Shirley, 2009; Nolan & Hoover, 2004).

Tabela 6 – Relação Pedagógica

Relação	DT		D		NCND		C		CT	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Promovi o cumprimento das regras de sala de aula	0	0,0%	0	0,0%	2	3,2%	20	32,3%	40	64,5%
Propicie ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem	0	0,0%	0	0,0%	2	3,2%	15	24,2%	45	72,6%
Promovi interação entre professor e alunos	0	0,0%	0	0,0%	3	4,8%	16	25,8%	43	69,4%
Promovi interação entre alunos e alunos	1	1,6%	1	1,6%	5	8,1%	21	33,9%	34	54,8%
Fomentei a comunicação entre os vários intervenientes	0	0,0%	0	0,0%	7	11,3%	18	29,0%	37	59,7%
Valorizei o trabalho dos alunos	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	19	30,7%	42	67,7%
Geri situações problemáticas e conflitos interpessoais	3	4,8%	1	1,6%	14	22,6%	15	24,2%	29	46,8%

Gráfico 18 – Relação Pedagógica

4.6. Autorregulação

Para averiguar a perceção dos professores, sobre a forma como a Observação de Aulas contribui para a valorização profissional docente, colocámos a seguinte questão, de resposta aberta: “Na sua opinião, de que forma a Observação de Aulas contribuiu para a melhoria refletida e autorreguladora da sua prática pedagógica?” Os resultados constam das tabelas e gráfico seguinte.

Tabela 7 – Autorregulação por situação profissional

Contributo	QE		QZP		Contratado	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Não contribui	9	26,5%	4	57,1%	6	28,6%
Indiferente	6	17,6%	0	0,0%	1	4,8%
Contribui	11	32,4%	1	14,3%	3	14,3%
N/R	8	23,5%	2	28,6%	11	52,4%
Total Geral	34	100,0%	7	100,0%	21	100,1%

Tabela 8 – Autorregulação por habilitações profissionais

Contributo	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		Especialização	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Não contribui	13	31,7%	3	20,0%	1	100,0%	2	40,0%
Indiferente	3	7,3%	3	20,0%	0	0,0%	1	20,0%
Contribui	10	24,4%	4	26,7%	0	0,0%	1	20,0%
N/R	15	36,6%	5	33,3%	0	0,0%	1	20,0%
Total Geral	41	100,0%	15	100,0%	1	100,0%	5	100,0%

Quando comparamos a situação profissional dos respondentes, com a sua opinião relativamente ao contributo da AO, para a melhoria da sua prática pedagógica, podemos visualizar, na tabela 7, antes apresentada, que dos docentes de QE/A, 32,4% assumem, como momentos importantes as aulas observadas. O oposto acontece quando atendemos aos docentes do QZP, que apresentam uma percentagem de 57,1% de professores que não

reconhecem o contributo das aulas observadas. No caso dos professores contratados, também se verifica uma percentagem maior de respondentes que não assumem a OA como um contributo para melhoria da sua prática docente.

A partir da tabela 9, onde se cruzam as opiniões dos docentes sobre OA e as habilitações académicas dos respondentes, concluímos que os professores Licenciados e com Especialização, 31,7% e 40% respetivamente, não reconhecem que estes momentos são potenciadores de reflexão e autorregulação. Regista-se que, em situação inversa, se apresentam os resultados dos respondentes detentores de Mestrado, os quais percecionam a pertinência das aulas observadas (26,7%).

Tabela 9 – Autorregulação por exercício de cargos

Contributo	Prof. com cargos		Prof. sem cargos		
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º
Não contribui	12	35,3%	7	25,0%	19
Indiferente	4	11,7%	3	10,7%	7
Contribui	11	32,4%	4	14,3%	15
N/R	7	20,6%	14	50,0%	21
Total Geral	34	100,0%	28	100,0%	62

Podemos aferir, na tabela 9, que os docentes em exercício de cargos não veem contributos nas OA, apresentando-se um total de 90,9% de respondentes com essa opinião.

Tabela 10 – Autorregulação por desempenho de cargos

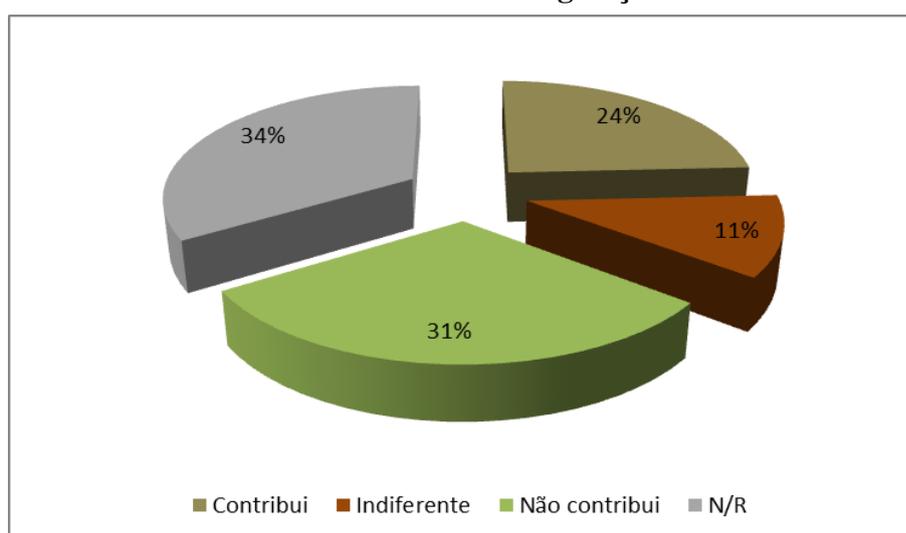
Contributo	C. Geral		C. Pedagógico		Relator		Cad		Orientador		Coordenador		Diretor de Turma	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Não contribui	1	100,0%	0	0,0%	2	33,3%	1	50,0%	0	0,0%	1	11,1%	10	45,5%
Indiferente	0	0,0%	1	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	3	13,6%
Contribui	0	0,0%	2	66,7%	2	33,3%	1	50,0%	0	0,0%	4	44,4%	6	27,3%
N/R	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	100,0%	2	22,2%	3	13,6%
Total Geral	1	100,0%	3	100,0%	6	100,0%	2	100,0%	1	100,0%	9	100,0%	22	100,0%

Na tabela 10, comparamos os cargos desempenhados, com a opinião dos respondentes sobre a OA. Desta análise, verificamos que os membros do Conselho Pedagógico assumem as aulas observadas como um contributo importante na reflexão e autorregulação da prática docente (66,7%). O mesmo acontece com os Coordenadores, que apresentam uma percentagem de 44,4% de respondentes, que valorizam esta condição da ADD. Opinião contrária têm os Diretores de Turma, uma vez que somam uma percentagem de 45,5% de respondentes, cujas respostas apontam para o não reconhecimento da OA, como um contributo importante para o crescimento profissional dos docentes.

Relatores e Coordenadores apresentam valores iguais, quanto ao reconhecimento do contributo ou falta deste. Assim, concluímos que, no caso dos relatores, 33,3% dos respondentes veem as aulas observadas como momentos potenciadores de reflexão, e com iguais resultados, 33,3% assumem-nas como momentos que em nada contribuem para a valorização da prática pedagógica dos docentes observados. O mesmo acontece com os coordenadores, que dividem as suas opiniões entre “contribuem” e “não contribuem”, com valores exatamente iguais (50% vs 50%).

O gráfico 19 realça a percentagem de professores que qualificam a contribuição da Observação de Aulas segundo 3 categorias, definidas com base nas opiniões dos mesmos (não contribui, indiferente, contribuiu).

Gráfico 19 – Autorregulação



Constatamos que uma percentagem elevada de professores, que solicitou Observação de Aulas (46,%), **não reconhece qualquer contributo para a melhoria refletida e autorreguladora da sua prática pedagógica**. Estes afirmam não ter havido mudanças

significativas, nas suas práticas pedagógicas, uma vez que, em grande parte das situações, o relator não proporcionou momentos de reflexão e/ou de aprendizagem que permitissem o crescimento pessoal e profissional do professor avaliado. Ou seja, há que atender aos momentos de reflexão antes, durante e após a ação, o que é parte integrante de um processo de investigação-ação, tal como configurado pela concretizada pela Observação de Aulas (Máximo-Esteves, 2005; Pawlas & Oliva, 2007). Tal pode ser comprovado em afirmações que se transcrevem, identificadas com I (Inquérito) e respetivo número.

I23

“As observações de aulas em nada contribuíram para a melhoria refletida e autorreguladora. Estas serviram apenas para aumentar a burocracia do processo e ocupar mais os professores, com preenchimento de mais papéis, e diminuir ainda mais o tempo do professor para continuar a melhorar o seu processo pedagógico e evitar que gastem tempo com o que realmente interessa: os alunos.”

I6

“Nada, de maneira nenhuma. O professor não planifica e reflete sobre duas aulas. Fá-lo para todas as aulas que leciona”.

Este facto, segundo os docentes, resulta de se tratar unicamente de um momento de avaliação e não de um momento que potencie o desenvolvimento profissional, através da partilha de experiências entre professores, com percursos e saberes distintos, mas que se podem complementar. Apenas com um trabalho colaborativo e partilhado é possível transformar a Observação de Aulas em momentos de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003; Glickman & Gordon, 1989; Vieira & Moreira, 2011), para todos os intervenientes na ADD.

Por outro lado, um grupo de 37% de respondentes reconhece a Observação de Aulas como um **contributo para a sua valorização pessoal e profissional, pelo caráter formativo**, identificando o relator como um elemento-chave neste processo. É o que nos dizem alguns respondentes, cujas afirmações se transcrevem, devidamente identificadas com I (Inquérito) e respetivo número:

I7

“A Observação de Aulas serviu para tomar consciência de que a maioria das tarefas esperadas eu já as cumpria, desde sempre.”

I60

“Permite que o professor se mantenha atualizado relativamente à planificação das atividades pedagógicas, às terminologias adequadas, às necessidades dos alunos.”

Finalmente, registamos 17% de respondentes que revelam um sentimento de indiferença, face a estes momentos de observação, não percecionando nem potencialidades, nem constrangimentos. Estes docentes encaram a OA como um requisito necessário para atingir um fim, e não como uma condição que permite a reflexão pessoal e o desenvolvimento profissional. É o caso de afirmações como:

I32

“Não houve qualquer alteração. Apenas tive que refletir com o colega por escrito.”

I1

“A Observação de Aulas não mudou a minha atitude face à minha prática docente, uma vez que a reflexão e autorregulação sempre fizeram parte do meu trabalho.”

Concluimos que os respondentes estabelecem uma relação direta entre a OA e o relator, quando reconhecem competência ao professor que avalia as aulas observadas. Nessa situação, assumem a OA como um contributo positivo, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando a reflexão conjunta, como potenciadora de crescimento.

Podemos afirmar ainda que os respondentes, independentemente de reconhecer ou não importância à OA, a reconhecem como um mecanismo potenciador do seu desenvolvimento profissional, uma vez que pensam, refletem e tiram conclusões sobre este momento. Tal permitiu alterar, comprovar, manter, discutir práticas que, de outro modo, não seriam objeto de uma reflexão fundamentada.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este ponto é dedicado à discussão dos resultados, alcançados com a aplicação do inquérito por questionário, procurando elaborar uma síntese crítica dos mesmos, através do cruzamento de dados. Com este objetivo, faremos a triangulação entre os dados obtidos no inquérito e a análise de conteúdo das “Reflexões Finais dos Supervisores”, tendo por base a revisão bibliográfica que suporta este estudo, constante da primeira parte.

Assim, através da aplicação do inquérito por questionário, à população de professores, que solicitou Observação de Aulas para a sua ADD, percecionámos a importância das mesmas, numa perspetiva de valorização pessoal e profissional. Para tal, tivemos em conta, numa primeira fase do inquérito, idade, tempo de serviço, grupo disciplinar, habilitações académicas, situação profissional, cargo em exercício, motivo de solicitação de OA e número de aulas observadas. Num segundo momento, procurámos analisar a perceção da eficácia, pertinência e influência da planificação, realização e relação pedagógica, especificamente no que diz respeito às aulas observadas. Houve ainda lugar para uma reflexão sobre o contributo, destas aulas, para uma melhoria refletida e autorreguladora da prática pedagógica, de cada um dos docentes observados, no processo de avaliação docente.

A maioria de professores, que solicitou Observação de Aulas, situa-se no intervalo dos 30 aos 39 anos, facto que, quando cruzado com o tempo de serviço docente, permite concluir que uma parte significativa de respondentes tem entre 10 e 19 anos de serviço (38,7%), seguindo-se professores que se situam entre 1 e 9 anos de serviço (27,4%). Nestes últimos, enquadra-se a maioria dos professores contratados. O somatório destes dois grupos totaliza uma percentagem de 66,1% da totalidade de professores, que solicitou Observação de Aulas. Em consequência, observa-se que a maioria de professores, cuja situação profissional obriga à solicitação de OA, está no 2.º ou 4.º Escalão, e o motivo, que domina a solicitação de aulas observadas, de docentes tanto do Quadro de Escola, como do Quadro de Zona, é ser condição de progressão, uma imposição legal, sem a qual não haveria lugar à mudança de escalão. Relativamente aos docentes do Quadro de Escola/Agrupamento (QE/A), regista-se um número muito reduzido de professores que pretendem obter, através da ADD, valorização em concurso, com apenas 9%. No entanto, este número aumenta para 29%, quando analisamos os dados relativos ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), o que se explica por

serem professores ainda sem vínculo a uma escola e, por isso, necessitarem da valorização, em concurso, da classificação final de Muito Bom ou Excelente.

Regista-se que a bonificação de tempo de serviço apenas é importante para os professores de QE/A, sendo que pela acumulação de duas das menções, acima referidas, acresce meio ano ou um ano de serviço, no escalão seguinte (DL 75/2010, alínea b) e c), ponto 1, Artigo 48.º). Para um professor contratado, o interesse dominante, na solicitação de Observação de Aulas, prende-se, pois, com a valorização em concurso, que ocorre todos os anos. Ou seja, a Observação de Aulas interliga-se com a estabilidade profissional docente, por via da possibilidade de aumento da qualificação em concurso.

Por outro lado, o número de aulas solicitadas prende-se, quase exclusivamente, com o estipulado nos normativos legais, totalizando um mínimo de duas aulas observadas (DR 2/2010, Artigo 9.º, Ponto 3). Quer observados, quer observadores apenas cumpriram o requisito mínimo exigido por lei, não tendo havido necessidade de recorrer a mais observações, para levar a efeito a avaliação em sala de aula.

Podemos ainda registar que, no que se refere ao grupo disciplinar a que pertencem os docentes, em 21 áreas disciplinares, os professores solicitaram Observação de Aulas. O grupo disciplinar que mais solicitou Observação de Aulas foi o 110, respeitante ao 1.º Ciclo do ensino básico, seguido do grupo 620, de Educação Física.

Na globalidade dos grupos, uma percentagem significativa de professores, que solicitou Observação de Aulas, pertence ao Quadro de Escola, o que revela que os professores observados apresentam uma situação profissional estável. Por outro lado, verificamos também que 50% dos respondentes exerce o cargo de Diretor de Turma, seguindo-se o cargo de Coordenação, com 20%. Quando cruzamos os dados com a idade dos respondentes, que exercem o cargo de Diretor de Turma, verificamos que este é maioritariamente atribuído a docentes que se encontram entre os 1 e 19 anos de serviço. Ou seja, este grupo inclui os professores contratados e os que se encontram nos primeiros escalões e que, por isso, necessitam de OA.

Passando, de seguida, à preparação das aulas observadas, constatamos que há uma preocupação geral, na planificação destas, uma vez que os valores ocorrem, na sua maioria, nos parâmetros 4 e 5. A incidência maior pauta-se nos cuidados a ter com a articulação a realizar, com as aprendizagens anteriores (71%), seguindo-se a preocupação na articulação de conteúdos, indicadores de aprendizagem, estratégias e avaliação (64,5%). No mesmo sentido, constatamos que, acima dos 50%, se situam a atenção dada aos recursos mobilizados e a

planificação a longo e médio prazo, seguindo-se a definição de competências e indicadores de aprendizagem dos alunos. Constatamos, ainda, que uma menor atenção é dada à leitura dos normativos legais, bem como ao PCT, como documentos a ter em conta, na planificação das aulas observadas. No que se refere ao PCT, deduzimos que tal se prende com o facto de este ser um documento estruturante, que serve como base à planificação, a longo e médio prazo, e não apenas para as aulas observadas.

Neste sentido, os professores valorizam todos os requisitos necessários à efetivação da planificação de curto prazo, concretamente das aulas observadas, cumprindo as indicações em vigor (cf. Cap. II, 3.2). Mas, quando cruzados estes dados com as respostas à pergunta 13, podemos aferir que este cuidado se estende a todas as aulas e não apenas, em particular, às duas aulas observadas pelo supervisor/relator.

I25

“...as aulas observadas foram preparadas como todas as outras e as planificações, planos de aula, troca de experiências com os meus pares e construção de materiais, entre outros, constituem etapas de um trabalho que assumo como sendo contínuo e sistemático.”

Comprova-se que os docentes do estudo percebem a função dual da planificação das aulas, a nível institucional (alunos) e a nível avaliativo (desempenho docente). Desta forma, conferem-lhe um grau de importância elevado, tal como é demonstrado pela preocupação geral manifestada.

Relativamente à realização das aulas observadas, verificamos que a maior preocupação se prende com a utilização de recursos de forma adequada (71%), seguindo-se o uso de linguagem clara e audível e o rigor científico (69,4%). O cuidado dispensado à promoção da participação de todos os alunos também apresenta registos na ordem dos 67%. Por outro lado, os professores observados preocupam-se menos com a gestão do tempo das aulas observadas (48,4%), seguindo-se a criação de momentos de avaliação (45,2%) e o cuidado acrescido na realização destas aulas observadas (30,7%). Podemos assumir que estes momentos não diferem, grandemente, de todas as outras aulas, as quais, não sendo observadas, exigem o mesmo cuidado e atenção por parte dos docentes.

Quando analisamos a relação pedagógica, constatamos que esta é importante para os professores. A gestão das situações problema e dos conflitos interpessoais é o ponto que menos preocupa os respondentes. No entanto, trata-se de um aspeto presente, mas nem

sempre verificável, em concreto, nas aulas alvo de observação, uma vez que tal implicaria um maior número de Observação de Aulas, em continuidade.

Em triangulação com a questão nove, e tal como analisado previamente, (cf. 3.2., gráfico 11), tanto os docentes supervisores, como os docentes observados, cingem-se ao número mínimo de aulas a observar, o que é manifestamente insuficiente para uma observação mais profunda e transformadora das práticas (Hargreaves & Shirley, 2009; Nolan & Hoover, 2004; Glickman & Gordon, 1989). Mais uma vez, comprova-se que nem observados, nem observadores, solicitaram mais aulas, para levar a cabo a sua avaliação.

Ao analisarmos a questão aberta, onde se pretendia averiguar os contributos destas aulas, para a melhoria refletida e autorreguladora da prática pedagógica, de cada um dos docentes observados, percecionamos que uma percentagem elevada de professores que solicitaram Observação de Aulas (46%) não reconhece contributos **para a melhoria refletida e autorreguladora da sua prática pedagógica**. Estes docentes afirmam não ter havido mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas, uma vez que, em grande parte das situações, o relator não proporcionou momentos de reflexão, auto e hetero, sobre a ação pedagógica. Em oposição, um grupo de 37% respondentes reconhece a Observação de Aulas como um contributo para a sua valorização pessoal e profissional, pelo carácter formativo, identificando o relator como um agente fundamental neste processo. Registamos ainda 17% de respondentes que encaram a OA como um requisito necessário para atingir um fim, a progressão na carreira, e não uma oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento da sua ação.

O mais importante é que os respondentes estabelecem uma relação direta entre a OA e o relator. Nos casos em que reconhecem competência ao professor, valorizam as suas funções, em particular a reflexão conjunta, como potenciadora de crescimento. Por outro lado, destas respostas podemos apreender que o trabalho de reflexão, para a maioria dos docentes, não é uma condição inerente à OA, mas constitui uma atitude inerente à profissão docente. Em consequência, desvalorizam o contributo, em particular, das aulas observadas.

A reflexão, a troca de ideias, materiais e experiências são encaradas como prática corrente e recorrente, quer feita formalmente, em reuniões convocadas, quer feita informalmente, em encontros entre colegas de grupo ou de turma, para aferir estratégias e atividades de ensino-aprendizagem.

Em **triangulação**, as perceções dos professores, no inquérito por questionário, coincidem, em geral, com as perceções manifestadas pelos supervisores e relatores nas **reflexões finais** (Cf. Cap. IV, 4.6).

De facto, os professores observados registam pareceres que corroboram as reflexões feitas pelos supervisores/relatores. Assim, parece ser um facto a preocupação com a planificação das aulas observadas, denotando-se um cuidado acrescido na articulação destes dois momentos, como se pode comprovar pelo gráfico 12 (Cf. Cap. IV, 4.3).

No mesmo sentido, podemos afirmar que observados e observadores valorizam a reflexão, mesmo que os primeiros nem sempre a assumam como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. É importante sublinhar que uma percentagem elevada de professores observados refere a reflexão como parte integrante do processo de avaliação de desempenho, pelo facto de terem solicitado Observação de Aulas. Assim, deparamo-nos com afirmações representativas de uma aprendizagem conjunta:

I5

“... no final de cada aula (observada) existiu um pequeno diálogo onde se ponderaram certas estratégias e metodologias utilizadas nessas aulas e o seu grau de adequação à turma.”

I21

“ Todo o processo que implica a Observação de Aulas permite refletir mais atentamente e conscientemente sobre a nossa prática podendo rever e alterar aspetos menos conseguidos e assim melhorar.”

Neste mesmo sentido, os supervisores afirmam:

SE

“Gostei de trabalhar com os colegas. Aprendi com os novos. É sem dúvida um processo potenciador de aprendizagens para todos os envolvidos.”

SD

“Gostei de assistir às aulas. Foi formativo, enriquecedor. Trouxe novos dados para partilhar. Penso que para os alunos também pode ser benéfico, se melhorar a nossa prática docente.”

Ao confrontarmos as reflexões de observados e observadores, deparamo-nos ainda com perceções que vão ao encontro do desenvolvimento profissional e pessoal pretendido com o modelo de ADD. Com estas palavras queremos dizer que este processo de OA fez com

que os professores, que as solicitaram, criassem um momento de autorreflexão, necessário à preparação, realização e reflexão final, ou seja, em alguns casos, o professor percebeu efetivamente que a OA o levou a atualizar e repensar o seu trabalho.

I34

“Sim. Porque me obrigou a centrar-me mais na resolução de problemas de aprendizagem, a refletir e a discutir as práticas diárias como relator, que desconhecia o funcionamento do ensino recorrente. Deu-me uma imagem mais completa das minhas competências profissionais.”

I41

“Sim. Permitiram um aprofundar da análise de todos os elementos a ter em consideração numa aula. Foi positivo, no entanto, lamentavelmente não fui acompanhado nesta tarefa por um relator com competência pedagógica para que a reflexão fosse mais consistente e profícua.”

O mesmo aconteceu com os supervisores, que se viram confrontados com a sua prática ao observar a prática dos colegas.

SP

“... [observar aulas] é antes de mais, reflexão sobre a minha qualidade como professora. Foi um olhar crítico e consciente sobre a minha prática docente.”

Certo é, também, que nem todos os professores observados perceberam a sua Observação de Aulas como um fator motivador de mudança, de desenvolvimento. Muitos assumem que a observação de duas aulas, apenas, não potenciou a melhoria das suas práticas docentes. Em oposição, outros entendem as aulas observadas como uma motivação para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, surgem afirmações como:

I3

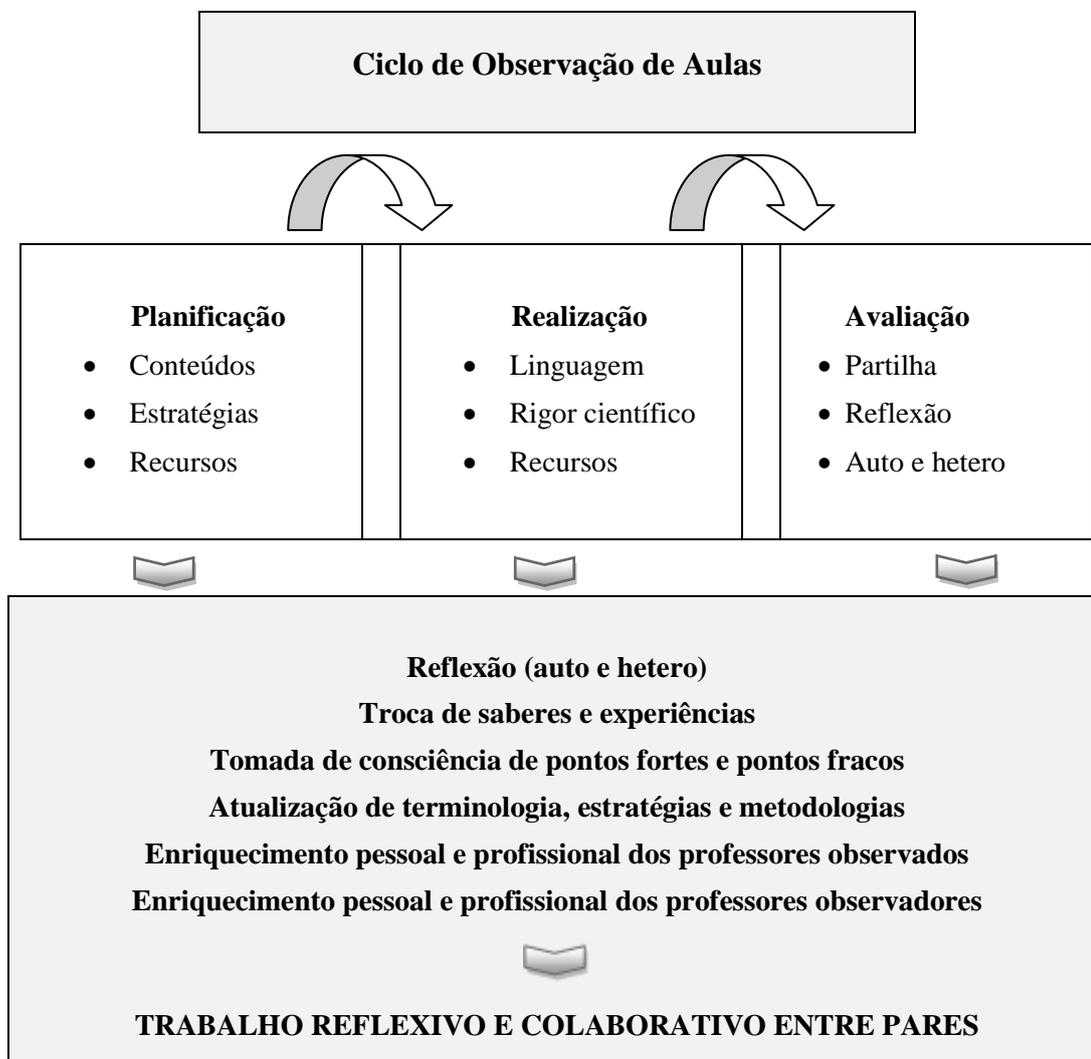
“Não houve contributos, porque as aulas observadas não são mais do que “representações” ou “atuações” de momento.”

I15

“ Sendo professora há 38 anos, a minha prática é sempre refletida e as aulas assistidas foram apenas um ponto de encontro e de debate com a colega que as observou.”

Esquematizando os três momentos analisados, inerentes à Observação de Aulas, e consequentemente à ADD, esquematizam-se os resultados obtidos, neste caso em estudo, com o inquérito por questionário e as Reflexões Finais dos Supervisores.

Figura 4 – Síntese do Ciclo de Observação de Aulas



A seguir, sintetizam-se as conclusões do estudo, tendo em conta as duas vertentes da pesquisa, quantitativa e qualitativa, em triangulação.

CONCLUSÃO

“Os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco refletido, mas um saber de grande potencial.”

Alarcão e Tavares (2010, p.142)

Ao longo dos últimos anos e fruto de sucessivas políticas educativas, a formação de professores tem sido terreno propício a múltiplas e sucessivas experiências. Decorrente de tentativas várias, que mais do que aperfeiçoar, apenas substituíram modelo(s) anterior(es), os diferentes governos têm, nesta área, introduzido constantes mudanças, cuja influência não foi nem avaliada, nem divulgada, à semelhança do que ocorreu em outros países, nos primórdios da Supervisão (Vieira & Moreira, 2011; Nolan & Hoover, 2005; Pawlas & Oliva, 2007). Neste âmbito, a Observação de Aulas, enquanto elemento fundamental do desempenho profissional, tem sido, até agora, subvalorizada, tratada mesmo de forma arbitrária e pouco consistente, ao contrário do que aconteceu, durante décadas, no modelo de supervisão pedagógica, na formação inicial de professores, de alunos-estagiários, da responsabilidade do Ensino Superior (Alarcão, 1996).

Por isso, tendo em conta, como afirmam Alarcão e Tavares (2010), que é preciso considerar o saber experiencial dos docentes, tornando-o mais refletido e eficaz, esta pesquisa incorpora as perceções docentes, sobre uma temática recente no contexto educativo português.

Da escolha do tema à concretização do estudo

No estudo, intitulado **Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente, Perceções dos Professores sobre Observação de Aulas**, pretendia-se averiguar de que forma a Observação de Aulas na ADD pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores, a partir da apreciação refletida da prática docente.

Neste sentido, investigamos qual a perceção dos professores que, para a sua ADD, solicitaram Observação de Aulas, procurando verificar se este requisito potenciou o desenvolvimento profissional dos docentes.

No mesmo sentido, questionamos os relatores/supervisores, de modo a averiguar de que forma, na sua opinião, o exercício da sua função tornou possível este desenvolvimento.

Esta investigação abarcou perspetivas de investigadores como Alarcão, 2009; Alarcão e Roldão, 2008; Glickman e Gordon, 1989; Hargreaves e Shirley, 2009; Nolan e Hoover, 2004; Oliveira-Formosinho, 2002; Pawlas e Oliva, 2007; Serafim e Pacheco, 1990, as quais servem de suporte à revisão bibliográfica e à fundamentação do estudo sobre observação, avaliação e supervisão docente.

A legislação serviu de enquadramento a toda a investigação, uma vez que norteou o processo de ADD e, em particular, a Observação de Aulas.

A escolha do tema condicionou o enquadramento teórico da investigação, pelo que a revisão literária procurou fundamentar conceitos como ADD, Avaliação, Supervisão, Observação e Desenvolvimento profissional.

Neste sentido, relembramos a Pergunta de Partida do estudo:

- **De que forma a Observação de Aulas na Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pode contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores?**

Colocada a Pergunta de Partida, o processo de trabalho desenvolveu-se utilizando uma metodologia mista. Trata-se de um **caso em estudo**, cuja análise qualitativa se focou nas reflexões finais dos supervisores e nas atas da SAAD. Por sua vez, para a análise quantitativa, recorreu-se ao inquérito por questionário, aplicado a todos os professores que solicitaram observação de aulas, no contexto de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto.

Na análise, com triangulação de dados, comprovaram-se as quatro hipóteses, formuladas inicialmente, como passaremos a explicitar.

Hipótese 1 - A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria do processo de planificação do ensino-aprendizagem, na perceção dos professores.

Os professores observados demonstraram uma grande preocupação com a planificação das aulas observadas. De forma clara, os professores assumem a importância desta etapa do processo avaliativo, pelo que se verifica um cuidado acrescido com a articulação das aprendizagens a realizar, com as já realizadas, bem como com os conteúdos,

os indicadores de aprendizagem, as estratégias e a avaliação. Há uma concordância quase total na importância dada a esta tarefa.

No mesmo sentido, assume-se a realização das aulas observadas, o que confirma a nossa segunda hipótese, a qual relembramos.

Hipótese 2 - A Observação de Aulas na ADD possibilita a melhoria do processo de realização do ensino-aprendizagem, na percepção dos professores.

Verificamos que a quase a totalidade dos respondentes assume o momento de realização da aula como uma etapa de realização da aula, em convergência professor/aluno. Uma percentagem muito elevada de professores observados preocupou-se com a utilização de uma linguagem clara, audível e cientificamente rigorosa, o uso de recursos adequados, a promoção da participação de todos os alunos e o desenvolvimento do seu espírito crítico.

Regista-se que os aspetos a observar, nessas duas aulas, estavam perfeitamente definidos, o que permitiu um grande investimento na respetiva preparação e no decorrer da mesma. Assim, esse trabalho foi realizado atendendo à grelha de observação, na qual se explanavam todos os itens que se pretendiam observáveis e avaliáveis.

Hipótese 3 - A Observação de Aulas na ADD permite a melhoria da relação pedagógica com os alunos, na percepção dos professores.

A relação pedagógica com os alunos, tal como percecionada pelos professores observados, parece ter saído reforçada, uma vez que a quase totalidade dos respondentes assume que o ambiente na sala de aula foi favorável ao processo de ensino-aprendizagem, à valorização do trabalho dos alunos, à promoção da interação entre professor/alunos e alunos/alunos e ao cumprimento das regras de sala de aula, potenciando a comunicação. O aspeto menos referido foi a necessidade de gerir situações-problema e conflitos interpessoais.

Verificamos, de igual modo, que os supervisores, nas suas reflexões finais, também experienciam as potencialidades destes momentos, para a promoção da relação pedagógica entre professor/aluno, de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

O inverso também é verdadeiro, uma vez que foi registada, pelos observadores, a preocupação com o facto de o supervisor poder ser encarado, pelos alunos, como um elemento “estranho”, que poderá dificultar e até alterar a interação em sala de aula.

Hipótese 4 – A Observação de Aulas na ADD possibilita o aprofundamento da reflexão sobre o ensino-aprendizagem, numa perspetiva de investigação-ação, na perceção dos professores.

A troca de opiniões/reflexões finais, entre relator e avaliado, é referida, por muitos professores observados e observadores, como o momento mais importante deste processo superviso de investigação-ação, dado que potencia o crescimento pessoal e profissional dos intervenientes. A quase totalidade dos supervisores percecionou este momento como uma mais-valia para todos os envolvidos: alunos, professores e supervisores.

No entanto, há a registar que alguns professores observados afirmaram que, frequentemente, as duas aulas observadas apenas serviram para avaliação e, como tal, não se verificou nem reflexão, nem partilha genuína, construtiva e autorreguladora da prática docente. No geral, os constrangimentos apresentados englobam o número diminuto de aulas observadas, apenas duas, a previsão das mesmas, a burocracia excessiva do processo e as qualificações dos relatores, atualmente denominados avaliadores internos e externos.

O objetivo expresso, nos normativos legais (DR 2/2010; DL 75/2010), acabou por ser cumprido. De facto, os professores observados e observadores, nas suas reflexões finais, expressam que a Observação de Aulas possibilitou uma reflexão pessoal e partilhada do trabalho desenvolvido, mesmo que nem todos assumam que essa reflexão colaborativa impulsionou a mudança das práticas, em comunidade aprendente.

Reflexões finais do estudo

Ao terminar este estudo, salienta-se o facto de a ADD ter sofrido novas alterações (DR 26/2012; DL 41/2012, ambos de 21 de fevereiro). No entanto, foi mantida a Observação de Aulas, como elemento necessário à mudança para o 3.º e 4.º escalões, para dispensa de vagas na passagem ao 5.º, e para a obtenção da menção de Excelente, alterando-se, apenas, a sua obrigatoriedade para obter a menção de Muito Bom. A mudança mais significativa diz respeito aos supervisores, que deixam de avaliar os seus pares de Escola ou Agrupamento, passando a avaliar docentes de outras Escolas ou Agrupamentos.

Salientamos as principais conclusões deste estudo, incluindo as principais **vantagens e constrangimentos**, tais como referenciados pelos professores, que responderam ao

inquérito por questionário, em triangulação com a análise de conteúdo das Reflexões finais dos supervisores/relatores:

- A Observação de Aulas possibilita o exercício reflexivo, através da partilha de saberes e experiências entre observados e observadores.
- O relator/supervisor pode motivar e potenciar o desenvolvimento profissional dos professores observados e dos próprios.
- O exercício do cargo de relator/supervisor potencia o crescimento de todos os agentes educativos implicados no processo.
- A formação contínua de supervisores, conscientes das mudanças necessárias a introduzir no sistema, potencia a análise crítica e a pertinência do trabalho, que os mesmos desenvolvem enquanto relatores.
- O excesso de tarefas burocráticas origina falta de tempo, sendo percecionado como constrangimento ao trabalho colaborativo entre pares.
- O ato de avaliar pode constranger, ou mesmo impedir, uma efetiva partilha de práticas, dúvidas e incertezas, entre pares.
- Se a ADD se centrar meramente na avaliação sumativa, na classificação final, excluindo a avaliação formativa, pode constituir um entrave ao desenvolvimento pessoal e profissional, em comunidade.

A mudança que se pretendia com a ADD, e em particular com a Observação de Aulas, é percecionada, por alguns docentes, como irrelevante para a melhoria do desempenho docente e, conseqüentemente, para uma maior qualidade do ensino e da aprendizagem. Verificamos que, enquanto ator de uma história de vida singular, o observador transporta vivências, experiências, saberes diversificados. Por seu lado, o observado é, também ele, portador de uma história de vida própria, com um percurso único e diferenciado. Assim sendo, temos naturalmente dois olhares diferentes sobre a mesma realidade (Vieira & Moreira, 2011). O que poderia ser um fator de enriquecimento e complementaridade é, por vezes, motivo de atritos e incompreensões, pois a relação de poder e controlo do observador coloca-o numa posição privilegiada. Se a relação dialógica, a estabelecer com o observado, é inexistente e/ou meramente ocasional, o conhecimento construído a partir de uma prática pedagógica reflexiva, em interação, é, desde logo, inviabilizado (Vieira et al., 2006). Não alheio a esta questão surge também o problema da representação do eu: o eu aluno, o eu professor, o eu observador, o eu observado. Tanto o observador como o observado possuem certamente representações diferentes da sua(s) identidade(s). As influências recebidas, a

interiorização e a apropriação que cada um faz podem refletir-se, positiva ou negativamente, nos seus desempenhos profissionais, em comunidade (Alarcão, 1996; Oliveira-Formosinho, 2002).

Além disso, a Observação de Aulas, no quadro atual, incide sobre dois únicos momentos, durante um ano letivo, os quais podem ser redutores, considerando toda a atividade docente realizada (Nolan & Hoover, 2004). Alguns docentes afirmam que os mesmos são insuficientes, para atingir os fins visados: partilha, reflexão de todo um trabalho concretizado ao longo do ano letivo e que vem carregado de saberes e experiências anteriores, quer do observado quer do observador (Alarcão & Tavares, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002). A observação focada ou focalizada (Pawlas & Oliva, 2007), do nosso ponto de vista, a mais produtiva e a que conduziria a melhores resultados, não tem, neste contexto, lugar. Em consequência, o reduzido número de observações não permite que o observador se debruce sobre os aspetos específicos do processo de ensino-aprendizagem. Corre-se o risco de observações livres conduzirem a análises pouco rigorosas e, por isso, superficiais, sem correção de pontos fracos e fragilidades, limitando a função formativa da ADD e privilegiando a avaliação final.

Finalmente, a observação, compreendendo três fases (**pré-observação, observação e pós-observação**), implica, na perceção dos professores inquiridos, um trabalho conjunto, em que o observador esteja também implicado, o que nem sempre acontece. Se o que se pretende é melhorar as competências e o desempenho do professor observado, importa que este não se sinta numa posição passiva ou de inferioridade, mas que participe num trabalho colaborativo, de crescimento profissional e pessoal, fundado no diálogo, na partilha e na reflexão.

Apesar dos constrangimentos enumerados, o estudo veio comprovar a **mais-valia da Observação de Aulas** para o aperfeiçoamento das práticas e o desenvolvimento profissional docente. É preciso não esquecer que, enquanto, por exemplo, nos EUA, a supervisão entre pares é uma realidade, desde meados do século XX (Glickman et al., 2001; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007), em Portugal estamos apenas a dar os primeiros passos nesse sentido (Vieira & Moreira, 2011). Por parte dos professores, regista-se o reconhecimento da importância da **reflexão e da auto e heterorregulação**, para um ensino com mais qualidade, potenciador da integração e do sucesso educativo dos alunos.

Propor novas abordagens, estratégias e atividades é um desafio que só terá eco se existir uma relação de confiança entre observador e observado. Assim, no estudo, destaca-se o que supervisores e professores observados valorizaram, em todo este processo de avaliação: a

reflexão entre dois docentes que se reconhecem e valorizam, pelo que partilham e refletem, no sentido do desenvolvimento profissional, que será de ambos, em interrelação.

Limitações e potencialidades do caso em estudo

Tratando-se de um **caso em estudo**, não podemos generalizar os resultados obtidos neste trabalho, transportando-os para os diferentes contextos das escolas públicas do país, pela contextualização que o mesmo implica (Flick, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000).

No entanto, no Agrupamento onde se desenvolveu a investigação, é possível utilizar os resultados, de forma a mudar práticas e estratégias, através de divulgação e reflexão, a realizar em sede de gestão intermédia do Agrupamento. Acreditamos poder interpretar os dados recolhidos nessa comunidade docente e, por isso, contribuir para uma melhor compreensão e rentabilização do trabalho realizado neste contexto, no que concerne à ADD.

Contudo, fica a ressalva de que a generalização dos dados só será possível com a limitação de contextos semelhantes ao da pesquisa (Stake, 2009).

Perspetivas de futuro

A ADD, desde 2008 até ao momento, tem sofrido alterações anuais, mantendo, no entanto, algumas características que ficam, apesar das alterações legislativas. É o caso da burocracia e da imposição classificativa que inibe a partilha e promove o individualismo e a competitividade. Apesar das potencialidades deste modelo de ADD, verificamos que esta pode ser inibidora da construção de uma comunidade aprendente, intrinsecamente apostada no seu desenvolvimento, como um (Senge et al., 2000).

O modelo de ADD em vigor (DR 26/2012; DL 41/2012) alterou quem pode ser supervisor, hoje designado Avaliador Interno e/ou Externo. No nosso entender, o avaliador externo terá o trabalho mais dificultado, no sentido em que não faz ideia de como trabalha o colega que vai observar. Assim, deixa de ser o colega do mesmo grupo, com que trabalha, em muitos casos desde sempre, e passa a ser alguém que observa apenas duas aulas, as quais certamente constituem uma amostra muito limitada do trabalho do colega. Desta forma, pensamos que se acentuam os constrangimentos e se diluem as potencialidades do modelo de avaliação de desempenho docente.

Assim sendo, consideramos que é necessário investir em mais formação docente especializada, em interligação entre a Escola e as Instituições de Ensino Superior (Coimbra,

Marques & Martins, 2012), englobando Cursos de Formação, de Mestrado e Doutoramento, privilegiando a atualização científica e a investigação-ação.

Acreditamos que apenas terá êxito um trabalho conjunto, suportado por normativos legais, que promovam credibilidade e permitam manter, durante tempo suficiente, um modelo de ADD, para que se consiga refletir sobre a sua eficácia, elencar conclusões pertinentes e proceder às necessárias reformulações. Apenas um trabalho pensado, refletido e estruturado transformará o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores numa realidade futura.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment (PISA)* na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Acedido em 15 de abril de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alba, M. (2012). Methodological Approach to the Study of Urban Memory: Narratives about Mexico City [versão eletrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202276>
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 8 de abril de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2007). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal [Resumo]. In Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Org.), *Resumos/Abstracts*, Jornada Científica Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Hoje: Que Perspectivas? (p. 2). Porto: FLUP.
- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (2009). *Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais*. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed., pp. 55-78). Porto: Afrontamento.

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos do Estudo de Caso [versão eletrónica]. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. Acedido em 25 de novembro de 2010, em www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- American Psychological Association [APA] (2012). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.th ed.). Washington, D C: Author.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness* [versão eletrónica]. Cambridge: Cambridge University Press. Acedido em 15 de julho de 2010, em <http://books.google.com/books>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. (M. Alvarez; L. Bizarro; J. Nogueira; I. Sá & A. Vasco, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad., edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2007). *Introduction to Education Studies*. London: SAGE Publications.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. London: Open University Press.
- Beltrán, M. (2000). Cinco vias de acceso a la realidad social. In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed., pp. 15-55). Madrid: Alianza Editorial. (Original publicado em 1986).
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4ª ed.). (Maria João Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1993).
- Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Social Control, Volume I: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bessa, D. (2009). *O uso das estatísticas em Economia*. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed., pp. 79-99). Porto: Edições Afrontamento.
- Camões, L.V. (1980). *Lírica I – Edição Comemorativa do IV Centenário da Morte do Poeta*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Coimbra, N. (2012). Supervisão e Avaliação Docente. Perceções de Mestrandos de Ciências da Educação. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Livro de Resumos* [versão eletrónica]. Acedido em 6 de agosto de 2012, em

http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_resumos.pdf Porto: FPCEUP - CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31- 46.

Costa, A. (2005). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 129-163). Porto: Edições Afrontamento.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas* (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1992).

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2012). (versão eletrónica). Acedido em 12 de Outubro de 2012, em <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Ercikan, E., & Roth, W.-M. (2006, June-July). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? [versão eletrónica]. *Educational Research Journal*, 35 (5), 14-23. Acedido em 1 de julho de 2012, em http://www.canadiansandtheirpasts.ca/Publication/download/polarizing_research.pdf

Esteves, A. (2005). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 165-196). Porto: Ed. Afrontamento.

Fielding, N. (2012). The Diverse Worlds and Research Practices of Qualitative Software [versão eletrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202124>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad., 1.ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.

- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and Instructional Leadership. A Developmental Approach* (6.th ed.). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? [versão eletrónica]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- Hargreaves, A., & Shirley, D., (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Infopédia (2012). *Enciclopédia e Dicionários Porto Editora* (versão eletrónica). Acedido em 12 de Outubro de 2012, em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/avaliar>
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedago.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the Generalizability Question: Standing firm with Proteus [versão eletrónica]. *The Qualitative Report*, 4 (3/4). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html>
- Nolan, J., & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp.13-37). Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. In R. Oxford (Ed.), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 271-413. New York.
- Pacheco, F. (2006). *A gestão de conflitos na escola a mediação com alternativa*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 28 março de 2011, em: <http://www.books.google.pt>.

- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisiivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F.Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation. (Original publicado em 1989).
- Pereira, H., & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111–126. Acedido em 1 de julho de 2011, em <http://purl.net/esepl/handle/10000/14>
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica*, 17, 8-12. Brasil: Porto Alegre. Acedido em 14 de maio de 2012, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html
- Perrenoud, P. (1999). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 171-190, edição atualizada). Porto: Porto Editora.
- Puebla, C., & Davidson, J. (2012). Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization [versão eletrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.^a ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).
- Reis, J. (2005). A Recolha de Informação não Estatística em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 197-213). Porto: Edições Afrontamento.

- Rey, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios* (M. Silva, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rojo, M. (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 225-234) Porto: Asa.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólio: No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 133-142). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva [versão eletrónica]. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>
- Schenkel, M. (2005). Professor Reflexivo. Da Teoria à Prática. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp.119-131). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation. Monograph series on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração [versão eletrónica]. *Ciências Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>
- Silva, A. (2005). A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.
- Smaling, A. (2003). Inductive, analogical, and communicative generalization [versão eletrónica]. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1), 5. Acedido em 8 de julho de 2011, em http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/html/smaling.html
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al., *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspetivas para a Ação Pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições Asa.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al., *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspetivas para a Ação Pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.
- Sousa, C. (1998). Porta-Fólio. Um Instrumento de Avaliação de Processos de Formação, Investigação e Intervenção. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 143-157). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, Key texts* (pp. 19-26). London: Sage.
- Stake, R. (1978). The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5-9.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the Human Back in ‘‘Human Research Methodology’’: The Researcher in Mixed Methods Research [versão eletrónica]. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (4), 271 – 277. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://mmr.sagepub.com/content/4/4/271.full.pdf+html>
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Turato, E. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa [versão eletrónica]. *Revista Saúde Pública*, 39 (3), 507-514. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>
- Tusón, A. (2003). Iguais perante a língua, desiguais no uso. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.73-89). Porto: Asa.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vieira, F. (2006). Prefácio. In F.Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora [versão eletrónica]. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 1 de abril de 2012, em www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem* (M. Resende, Trad.). Lisboa: Ed. Antídoto. (Original publicado em russo em 1934).
- Vygotsky, L. (1977). *Thought and Language* (Myshlenie I rech', Trad., 13.th ed.). Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press. (Original publicado em russo em 1934).
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 1984).
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R., & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso, planeamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

AERF (2011a). *Plano Anual de Atividades (PAA)*. Porto: Autor.

AERF (2011b). *Plano Curricular de Escola (PCE)*. Porto: Autor.

AERF (2011c). *Regulamento Interno (RI)*. Porto: Autor.

Atas (2011/2012). Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) AERF. Porto: AERF.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regula o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente. Portugal.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino. Portugal.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Portugal.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Altera o Estatuto da Carreira Docente. Portugal.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008 – Regime de Autonomia. Portugal.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Estatuto da Carreira Docente. Portugal.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Avaliação Docente. Portugal.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Padrões de desempenho. Portugal.

Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março – Avaliação Intercalar. Portugal.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março – Percentagens máximas de Excelentes e Muitos Bons. Portugal.

Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de junho. Organização do ano letivo. Portugal.

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro – Avaliação da Ponderação Curricular. Portugal.

Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro – 1ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – 2ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal.

Mapa do Território Educativo do Porto (2012). Mip Web/Portal de Informação Geográfico. Acedido em 14 de março de 2012, em [http://sigweb.cm-porto.pt/mipweb/\(S\(j0jwbdaonjsybh450midbey1\)\)/MapView/SectionsViewer.aspx?id=4](http://sigweb.cm-porto.pt/mipweb/(S(j0jwbdaonjsybh450midbey1))/MapView/SectionsViewer.aspx?id=4)

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro – Avaliação de Directores de Escola e Agrupamento de Escolas, Subdirectores e Adjuntos, Directores do Centro de Formação. Portugal.

Portaria n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Regras e calendarização da Avaliação de Desempenho. Portugal.

Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011, de 27 de abril – Aplicação da apreciação intercalar da Avaliação. Portugal.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011, de 27 de abril – Princípios a que deve obedecer o novo quadro legal da Avaliação e da Classificação de Desempenho das escolas e dos Docentes. Portugal.

APÊNDICES

Apêndice 1

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas

Venho, por este meio, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação - especialização em Supervisão Pedagógica - na Universidade Lusófona do Porto, solicitar a Vossa Excelência a consulta dos documentos orientadores do Agrupamento e recolha de dados, através da aplicação de um inquérito por questionário, aos professores que solicitaram observações de aulas e relatores, com o objetivo de analisar aspetos relacionados com a Avaliação de Desempenho Docente.

Porto, 5 de dezembro de 2011

Com os melhores cumprimentos,
Carla da Conceição Gonçalves Lopes

Apêndice 2

Inquérito por Questionário sobre Avaliação de Desempenho Docente

Caro/a colega,

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e Supervisão de Práticas Pedagógicas, estou a realizar um estudo sobre avaliação de desempenho docente, em particular a observação de aulas.

A sua colaboração é imprescindível. Os dados recolhidos são confidenciais. Obrigada. Carla Lopes.

Identificação

1. **Sexo:** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Feminino (2) Masculino

2. **Idade até 31 de Dezembro de 2011:** (Assinale, por favor, a sua idade).

(1)

3. **Tempo de Serviço (em anos até 31 de Dezembro de 2011):** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) De 1 a 9 (2) De 10 a 19 (3) De 20 a 29

(4) Mais de 30

4. **Grupo Disciplinar a que pertence:** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Grupo Disciplinar .. (2) Designação

5. **Habilitações Académicas:** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Licenciatura (2) Mestrado (3) Doutoramento

(4) Outro Qual?

6. **Situação Profissional:** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Quadro de Escola / Agrupamento Em destacamento? SIM NÃO

(2) Quadro de Zona Pedagógica (3) Contratado(a)

7. **Exerce algum cargos?** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Sim (2) Não

Se sim, quais?

(1) Membro da Direção ... (2) Membro Conselho Geral ... (3) Membro Conselho Pedagógico.....

(4) Relator (5) Outro? Qual?

Observação de Aulas – Avaliação de Desempenho Docente

8. **Na qualidade de avaliado/a qual foi o motivo que o levou a pedir observação de aulas?** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) Progressão carreira (2) Bonificação tempo serviço. (3) Valorização em concurso

(4) Outro? Qual?

9. **Qual o número de aulas observadas?** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta).

(1) 2 aulas (2) Mais de duas

Planificação das aulas observadas

10. Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1. (DT)	2. (D)	3. (NC/ ND)	4. (C)	5. (CT)
10.1 Li os normativos legais previamente à planificação das aulas.					
10.2 Planifiquei, a longo e médio prazo, o trabalho a desenvolver em Área Disciplinar.					
10.3 Planifiquei as aulas tendo em conta o projecto Curricular da turma.					
10.4 Defini competências e indicadores de aprendizagem.					
10.5 Articulei conteúdos, indicadores de aprendizagem, estratégias e avaliação.					
10.6 Articulei as aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.					
10.7 Produzi novos materiais para as aulas.					
10.8 Tive em conta o uso das TIC.					
10.9 Adequei os recursos mobilizados.					

Realização das aulas observadas (geral)

11. Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1. (DT)	2. (D)	3. (NC/ ND)	4. (C)	5. (CT)
11.1 Tive uma preocupação acrescida com o cumprimento da planificação.					
11.2 Usei linguagem clara, audível e rigorosa.					
11.3 Promovi a utilização correta da Língua Portuguesa.					
11.4 Preocupe-me com o rigor científico no desenvolvimento dos conteúdos.					
11.5 Privilegiei modelos de ensino - aprendizagem ativos.					
11.6 Adequei a planificação ao desenrolar da aula.					
11.7 Diferenciei atividades de aprendizagem tendo em atenção as características dos alunos.					
11.8 Promovi a participação de todos os alunos.					
11.9 Promovi o espírito crítico.					
11.10 Criei momentos de avaliação das aprendizagens.					
11.11 Utilizei os recursos de forma adequada.					
11.12 Geri o tempo da aula de maneira eficaz.					

Relação Pedagógica

12 Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1. (DT)	2. (D)	3. (NC/ ND)	4 (C)	5. (CT)
12.1 Promovi o cumprimento de regras de sala de aula.					
12.2 Propicie ambiente favorável ao processo ensino – aprendizagem.					
12.3 Promovi interação entre professor e alunos.					
12.4 Promovi interação entre alunos e alunos.					
12.5 Fomentei a comunicação entre os vários intervenientes.					
12.6 Valorizei o trabalho dos alunos.					
12.7 Geri situações problemáticas e conflitos interpessoais.					

Reflexão

13. Na sua opinião, de que forma a observação de aulas contribuiu para a melhoria refletida e autorreguladora da sua prática pedagógica?

Muito Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 3

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Nome do Professor _____ Grupo _____

Disciplina _____ ° ano / Turma _____

Aula observada em ___/___/___ pelas ___:___ h

O – Observado; NO – Não observado	O	NO	Observações
Planificação			
Define competências e indicadores de aprendizagem			
Articula conteúdos, indicadores de aprendizagem, estratégias e avaliação			
Articula as aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			
Produz material necessário para a aula			
Adequa os recursos mobilizados			
Realização das actividades lectivas – articulação geral			
Expressa-se de forma correcta, clara e audível			
Promove uma utilização correcta da Língua Portuguesa			
Mostra segurança e rigor científico e linguístico no desenvolvimento dos conteúdos			
Adequa ou modifica o trabalho planificado às necessidades manifestadas pelos alunos			
Promove a participação dos alunos			
Diferencia as actividades de aprendizagem tendo em atenção as características dos alunos			
Ajuda a superar dificuldades sinalizadas			
Gere o tempo da aula de maneira eficaz			
Utiliza os recursos de forma adequada			

Promove o espírito crítico			
Cria momentos de avaliação das aprendizagens			
Relação pedagógica, comunicação e clima na sala			
Promove o cumprimento de regras de sala de aula			
Propicia ambiente favorável ao processo ensino/aprendizagem			
Promove interação professor/alunos e alunos/alunos			
Fomenta a capacidade de comunicação entre os vários intervenientes			
Valoriza o trabalho dos alunos			
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais			

Comentário

Nome do Avaliador _____

Rubrica do Avaliador _____