

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10036>

Data de receção: 05/03/2021

Data de aceitação: 20/03/2021

## PERCEÇÕES DE AVALIADORES E AVALIADOS SOBRE O ATUAL MODELO DE ADD: CONHECER PARA COMPREENDER E (RE)AGIR

## PERCEPTIONS OF EVALUATORS AND RATINGS ON THE CURRENT TPA MODEL: KNOWING TO UNDERSTAND AND (RE)ACT

Paula Arnaud <sup>1</sup>

Célia Ribeiro <sup>2</sup> [orcid.org/0000-0002-1000-6890](https://orcid.org/0000-0002-1000-6890)

**Resumo:** *No âmbito da atual gramática escolar, a supervisão pedagógica surge como uma estratégia de promoção do desenvolvimento organizacional e profissional, pelo que deverá ser percecionada como uma metodologia de trabalho que incentiva à (auto)crítica, desocultação de constrangimentos e (re)construção da profissionalidade docente.*

*No entanto, no contexto da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), a vertente supervisiva parece estar desvalorizada, não existindo consenso relativamente aos seus contributos para a construção do saber e para a melhoria do desempenho dos professores. A ADD tem-se constituído como uma prática social complexa, desgastante e, por vezes, com repercussões no ambiente interno das escolas. Consideramos que não deve ser entendida como uma ameaça e um constrangimento para os professores, mas antes ser encarada como um desafio e uma oportunidade, desencadeando*

---

<sup>1</sup> Doutorada em Ciências da Educação. Professora do Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro. E-mail: [paula.arnaud@sapo.pt](mailto:paula.arnaud@sapo.pt)

<sup>2</sup> Doutorada em Psicologia. Professora Auxiliar no Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: [cribeiro@ucp.pt](mailto:cribeiro@ucp.pt)

*processos supervisivos-avaliativos com reflexos na prática docente e preditores da aprendizagem e sucesso educativo de todos os alunos.*

*Preocupados com os desafios e dilemas que integram esta problemática da supervisão pedagógica em contexto de ADD e tendo como objetivo geral analisar a perceção de avaliadores (internos e externos) e aliados sobre o contributo das práticas de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional em contexto de ADD, realizámos uma investigação de tipologia descritiva e quantitativa, onde foi aplicado um questionário, construído para o efeito, a 321 docentes da educação pré-escolar ao ensino secundário.*

*Constatou-se que a supervisão pedagógica, a ADD e a observação de aulas não se desenvolveram de acordo com os referenciais teóricos, prevalecendo uma lógica mais sumativa e classificativa em detrimento da lógica formativa, de reflexão e apoio. Os professores consideram que o atual modelo de ADD está muito aquém do que era desejado no tocante ao seu contributo para a melhoria do desempenho e desenvolvimento profissional. Referem, no entanto, que a observação de aulas é pertinente e necessária, devendo estar inserida num projeto global de Escola para a melhoria e incluir o ciclo de supervisão pedagógica com vista a promover o trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado, bem como privilegiar práticas de supervisão pedagógica, autoavaliação e autorreflexão sobre a prática.*

**Palavras-chave:** avaliação de desempenho docente, supervisão pedagógica, observação de aulas, desenvolvimento profissional

**Abstract** *Within the scope of the current school grammar, pedagogical supervision emerges as a strategy to promote organizational and professional development, so it should be perceived as a work methodology that encourages (self) criticism, unveiling of constraints and (re) construction of professionalism. teacher.*

*However, in the context of Teacher Performance Assessment (TPA), the supervisory aspect seems to be devalued, with no consensus on its contributions to the construction of knowledge and to the improvement of teachers' performance. TPA has been constituted as a complex social*

*practice, exhausting and sometimes with repercussions in the internal environment of schools. We believe that it should not be understood as a threat and a constraint for teachers, but rather be seen as a challenge and an opportunity, triggering supervisory-evaluative processes with reflections on teaching practice and predictors of learning and educational success for all students.*

*Concerned with the challenges and dilemmas that integrate this problem of pedagogical supervision in the context of TPA and with the general objective of analyzing the perception of evaluators (internal and external) and evaluated on the contribution of pedagogical supervision practices to professional development in the context of TPA, we carried out an investigation of descriptive and quantitative typology, where a questionnaire, built for this purpose, was applied to 321 teachers from pre-school to secondary education.*

*It was found that the pedagogical supervision, the ADD and the observation of classes did not develop according to the theoretical references, prevailing a more summative and classifying logic to the detriment of the training, reflection and support logic. Teachers consider that the current model of ADD falls far short of what was desired in terms of its contribution to improving performance and professional development. They refer, however, that the observation of classes is pertinent and necessary, and should be inserted in a global School project for improvement and include the cycle of pedagogical supervision with a view to promoting collaborative work between evaluator-evaluated, as well as privileging practices of pedagogical supervision, self-assessment and self-reflection on practice.*

**Keywords:** performance evaluation, pedagogical supervision, classroom observation, professional development.

## INTRODUÇÃO

O conceito de supervisão esteve durante décadas associado ao ato inspetivo e fiscalizador traduzindo-se, em termos conotacionais, à visão superior, efeito de dirigir, orientar e inspecionar. No entanto, nos últimos

anos deparamo-nos com a reconceitualização do conceito em educação e, o campo da supervisão foi objeto de vários estudos e debates adquirindo, de forma gradual, robustez e sustentabilidade na comunidade educativa.

No atual contexto educativo advoga-se que a implementação de uma cultura de supervisão pedagógica robusta e sistemática contribuirá para a melhoria da prática docente e com reflexos na aprendizagem dos alunos. Falamos de uma supervisão em interação com o desenvolvimento profissional do docente nas várias dimensões do seu exercício profissional e ao longo de toda a sua carreira “através de exercícios de regulação enquadrados por um referencial” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Segundo esta aceção, a Escola surge como uma organização dinâmica e aprendente cujo grande desafio prende-se com a criação de ambientes desafiantes e que estimulem a capacidade de aprender, de se interrogar sobre si própria pensando-se no presente para se projetar no futuro.

Segundo este paradigma, várias questões se colocam, nomeadamente: Será que as nossas escolas abraçam este desafio? Como se desenvolvem as práticas de avaliação do desempenho docente? São desenvolvidos processos de supervisão pedagógica-ADD-desenvolvimento profissional, validados pela comunidade docente?

Sentimos necessidade de analisar o que se passa no terreno no que concerne à implementação do atual modelo de ADD, uma vez que temos desempenhado a função de avaliador interno e externo nos vários modelos de ADD e pretendíamos saber mais sobre o processo.

Por outro lado, no nosso dia-a-dia profissional, resta-nos pouco tempo para observar e refletir. No entanto, para chegarmos à compreensão da realidade, temos de observar e indagar, não de forma solitária mas abrangendo várias interlocutores e organizações educativas. Nesse sentido os intervenientes no estudo foram convidados a refletir sobre a sua própria profissão, os modelos de formação, trabalho/supervisão e avaliação do desempenho, com a finalidade de se dar resposta ao objetivo geral proposto para o estudo: analisar a perceção de avaliadores (internos e externos) e avaliados sobre o contributo das práticas de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional em contexto de ADD.

## **1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM CAMINHO EM (RE)CONSTRUÇÃO**

### **1.1. Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo: tendências atuais numa escola aprendente**

Atualmente a supervisão é percebida de acordo com duas modalidades: uma, predominantemente formativa, onde se estimula o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores e das organizações educativas e, uma outra, de cariz mais inspetivo e fiscalizador, que coloca a sua tónica no controlo e no cumprimento de regras/normas previamente estabelecidas (Alarcão & Canha, 2013). Estas duas dimensões da supervisão não se constituem como uma dicotomia entre o que “é bom” e o que “é mau”, mas antes pretendem apresentar e clarificar as várias potencialidades do ato supervisivo. Segundo estes autores, a supervisão deverá estar associada a processo de acompanhamento de uma atividade e da(s) pessoa(s) que a realiza(m), focalizando-se na vertente de orientação, acompanhamento, aconselhamento de natureza colaborativa, interpretativa e compreensiva, na qual se valoriza a comunicação como eixo principal de toda a atividade supervisiva (Alarcão 1982, 1991; Sá-Chaves, 1996; Formosinho, 1997).

Na senda desta visão, deverão ser desenvolvidos, no interior das organizações educativas, processos sistémicos e reflexivos de práticas supervisivas promotoras de uma escola dialógica e aprendente<sup>3</sup>, o que se traduz em “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.13). Para esta autora, a primeira década do século XXI é o tempo ideal para se (re)pensar na (re)qualificação da escola e nos novos desafios que lhe são colocados, tanto ao nível do serviço educativo que presta, como do desempenho dos seus profissionais, o que

---

<sup>3</sup> Escola aprendente é uma organização que tem a capacidade de se concetualizar através do pensamento livre, coletivo e reflexivo dos seus profissionais e evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem (Senger, 1994, citado por Alarcão, 2002).

requer a “proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções” (p.12). Atendendo a esta aceção, a supervisão surge como uma necessidade resultante da ação profissional consciente e deliberada de cada professor, onde a autosupervisão e a supervisão acompanhada contribuem, de forma determinante, para o seu crescimento, autonomia profissional e, concomitantemente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira & Moreira, 2011). Pelo exposto anteriormente, é necessário gerar, implementar, acompanhar e avaliar, no interior das escolas, uma supervisão transformadora de cariz reflexivo e comunicacional, potenciadora da qualidade do ensino e da melhoria das aprendizagens dos alunos (Roldão, 2012).

Ao se monitorizar um processo supervisivo com estas características, estaremos a contribuir para a edificação de professores que se interrogam sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões, têm de observar, refletir e agir, não apenas individualmente, no interior das suas salas de aula, mas também coletivamente, na escola como um todo tornando-se, desta forma, parte integrante e construtiva do seu programa de desenvolvimento profissional e pessoal (Alarcão, 2019; Sá-Chaves, 2002).

Por sua vez, Fialho (2017) salienta que as tendências atuais da supervisão dão ênfase à reflexão e à aprendizagem colaborativa, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais vivenciados no exercício da atividade docente, o que remete para a implementação de processos de questionamento e reflexão sobre a prática (Fialho, 2016, 2017).

Nesta linha de raciocínio, advoga-se que a supervisão deverá ter uma intencionalidade (assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam); centrar-se num objeto de observação/intervenção (focalizar-se na qualidade da própria atividade e do seu contexto, bem como no desempenho das pessoas) e constituir-se como um processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013). A escola surge, não como um espaço social neutro, mas antes, como uma instituição aprendente e

um espaço reflexivo onde se “constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004, p.38) e se promove o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Vieira, 2017).

Ao longo dos tempos, fomos confrontados com vários modelos e cenários supervisivos, no entanto, focalizar-nos-emos na supervisão pedagógica, clínica e reflexiva, uma vez que se considera que a mesma deveria estar patente no atual modelo de ADD.

Segundo o modelo clínico, as interações colaborativas e colegiais entre o professor e o supervisor são cruciais para a eficácia do *processo*, predominando a “colegialidade”, “colaboração”, “serviço de especialista”, “conduta ética” existindo um “envolvimento recíproco no trabalho”, que deverá promover o autodesenvolvimento dos professores.

No tocante ao modelo reflexivo, este remete para a capacidade do professor aprender a partir da sua própria experiência profissional e refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica, existindo uma articulação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional (Tracy, 2002). Este modelo pressupõe a supervisão entre pares ou então um processo em que o supervisor tem uma postura não diretiva, mas antes de encorajamento e apoio ao professor, ajudando-o e orientando-o na construção do processo de reflexão sobre o seu desempenho, os resultados dos seus alunos e propondo sugestões para ultrapassar eventuais “problemas” observados.

Independentemente do modelo ou modelos supervisivo(s) implementado(s), considera-se que a supervisão deve ser percecionada como uma teoria e prática de regulação de processos de aprendizagem/formação contínua e de inovação das práticas educativas das escolas, através de processos de desenvolvimento e de (re)qualificação dos professores que envolvam a reflexão-experimentação-reflexão. Nesse sentido, devemos deixar de pensar no professor como agente singular e solitário da sua aprendizagem, mas antes entender os professores como comunidade de aprendizagem colaborativa e aprendente onde, para além da monitorização e acompanhamento da prática letiva, se concretize a troca de experiências e a disseminação de boas práticas.

No atual contexto escolar, a valorização do trabalho colaborativo e a supervisão da prática letiva, deverão ser uma exigência e um imperativo de uma ação profissional consciente e ponderada (Fialho, 2017), permitindo passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”.

A supervisão clínica e reflexiva, segundo diversos autores (Alarcão & Tavares, 2013; Moreira, 2001; Rogers, 1970; Sanches & Sá-Chaves, 2000; Vieira & Moreira, 2011), valoriza conceitos como colaboração, ajuda, dinamismo, confiança, capacidade para “saber ouvir”, pelo que as características pessoais e humanas do supervisor são de grande importância; o supervisor deverá ser uma pessoa mais experiente e detentora de conhecimento condizente com o exercício da função de supervisão-reflexão, bem como frequentar formação específica/atualização de conhecimentos para o desempenho do cargo. O processo de supervisão decorre segundo “ciclos de supervisão”, valorizando-se a implementação de vários tipos de reflexão, nomeadamente: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, pelo que a sala de aula surge como o espaço onde ocorre o ato supervísivo de cariz formativo e impulsionador da aprendizagem ao longo de toda a atividade profissional.

No entanto, a mudança e a inovação não podem ser “decretadas” e “impostas”. Resultam antes, de um trabalho articulando e “com sentido” que nasce e cresce no seio de cada organização educativa e dá resposta às suas necessidades e especificidades. É um processo que requer tempo, esforço e mecanismos de reflexão-avaliação conducentes à melhoria da prática, ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e à resolução de problemas, bem como à promoção da capacidade de autorrenovação da organização educativa (Formosinho, 2002). É factual que nos últimos anos se tem assistido a um investimento no trabalho colaborativo-supervísivo dentro das escolas, mas ainda está longe do desejado como se pode constatar também da leitura dos relatórios de avaliação externa pela Inspeção Geral da Educação e Ciência - IGEC. É referenciado como uma área que carece de melhoria, uma vez que “o fator acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala



de aula e práticas de supervisão pedagógica limitadas” (IGE, 2011, p.30, citado por Fialho, 2016, p. 22).

Mais uma vez é bem patente a necessidade de a supervisão ser perspectivada como um forte catalisador para melhorar a prática docente, desenvolver o potencial de cada indivíduo para a aprendizagem, bem como, promover a capacidade de autorrenovação das organizações (Fialho, 2016). As organizações surgem como comunidades de aprendizagem, reflexivas e aprendentes que promovem a qualidade do ensino e das aprendizagens que ministram, bem como fomentam o desenvolvimento profissional dos seus agentes (Formosinho, 2002), pelo que a ADD, como parte integrante do Ser profissional, deverá se pautar pelo mesmo referencial, valorizando, o mérito e as competências profissionais e o desenvolvimento profissional de todos os atores educativos.

## **1.2. (Des)articulação entre supervisão pedagógica – ADD – desenvolvimento profissional**

Como temos vindo a constatar ao longo desta reflexão, a supervisão pedagógica pode representar uma importante estratégia ao serviço da autonomia e do desenvolvimento profissional dos professores, de construção de conhecimento e, concomitantemente, de melhoria da qualidade de ensino, se implementada segundo um quadro que promova a capacidade reflexiva e colaborativa entre todos os professores (Azevedo, 2012). Segundo Nóvoa (2001), a otimização do trabalho do professor passa não só pela atualização dos seus saberes, mas também pela promoção do trabalho colaborativo e da reflexão/partilha das suas experiências pessoais com os colegas. A escola deverá constituir-se para além do local onde se ensina, um local onde se aprende e onde se cresce profissionalmente, uma vez que o trabalho colaborativo permite que os professores usufruam de oportunidades mais profícuas de desenvolvimento e de realização profissional, constituindo-se como uma estratégia importante de revitalização e de melhoria da prática profissional (Lima, 2002; Ward & Darling, 1996). É neste quadro de referência que a partir de 2008 surge a ADD, incorporada num novo enquadramento legal, mais explícito e que pretende objetivar a melhoria

da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmemente, a valorização e desenvolvimento profissional dos professores. Remete para um processo iminentemente formativo e de estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Nesta linha de raciocínio advoga-se que a avaliação deve ser encarada como um processo de aprendizagem e não um fim em si mesma (Neves & Barreira, 2010), permitindo criar “(...) uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem”, bem como promover “um equilíbrio inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional, mais situada e contextualizada, e uma perspectiva de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais estandardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia” (Fernandes, 2008, pp.29-30).

No entanto, e como salienta Baptista (2013), a ADD tem estado, nos últimos anos, na ribalta da discussão nem sempre pelas melhores razões, considerando que foram as políticas educativas que a colocaram na (des)ordem do dia, uma vez que se elege e privilegia a avaliação como instrumento de controlo remoto do sistema educativo e seus atores, reduzindo a importância da supervisão pedagógica, formativa e reflexiva, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo (p.263).

A prática de supervisão não se pode limitar a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva, não se pode desligar da sua vertente essencialmente formativa para assumir uma função meramente corretiva ou classificativa, por outras palavras, não se pode traduzir em controlo ou imposição (Alarcão & Roldão, 2010). Apesar da cultura docente portuguesa não incorporar, no seu quotidiano, práticas continuadas de supervisão, nomeadamente com recurso à observação de aulas, pois a sala de aula ainda continua a ser o “jardim secreto” de muitos professores, considera-se que estas se poderão constituir como um forte contributo para promover a emancipação do professor no

tocante ao seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso, muito contribuirá, a “qualidade” do ciclo de supervisão.

A este propósito, Marchão (2011) refere que:

num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspetiva auto e hétero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e a mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo (p.3).

Vieira e Moreira (2011) referem que “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores” (p.19). Será necessário criar uma imagem positiva da autoavaliação, que se alicerce numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua ação profissional, o que requer passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma visão/ação mais profissional, ou seja, para uma postura/atitude mais sistémica e de reconhecimento dos sujeitos, uma vez que tudo exige “o olhar supervisiivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p.62).

A matriz supervisiva-avaliativa que defendemos, e que deverá estar associada ao processo de ADD, deve revestir-se de um efetivo contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional<sup>4</sup> dos professores, bem como contribuir para a melhoria contínua das

---

<sup>4</sup> O desenvolvimento profissional preconizado nesta aceção assenta num processo contínuo de aprofundamento e reconstrução do conhecimento tendo em vista a melhoria da prática. Incorpora um processo de aprendizagem, que exige um grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão (Alarcão & Canha, 2013).

aprendizagens dos alunos e para o desenvolvimento da instituição escola o que requer estar associada a robustos princípios deontológicos e uma “irrepreensibilidade ética” (Fernandes, 2008).

Estamos convictos de que o tríodo supervisão pedagógica–ADD–desenvolvimento profissional pode ser perspectivado e monitorizado segundo uma vertente de convergência e complementaridade entre si, uma vez que todos têm como premissa a melhoria da qualidade de um serviço educativo focado na aprendizagem pessoal e organizacional. A ADD aparecerá, não como uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo e de esforço, com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas, mas antes como um *processo* ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2008).

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Objetivos**

O estudo teve como objetivo geral *analisar a percepção de avaliadores (internos e externos) e avaliados, sobre o contributo das práticas de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional no contexto de ADD*. O modelo de ADD objeto do nosso estudo é o vigente, implementado a partir do ano de 2012-2013, através da publicação do Decreto-Lei n.º. 41/2012, de 21 de fevereiro, o qual introduz várias alterações ao modelo anterior, no tocante à sua formulação e implementação, transitando de uma lógica avaliativa realizada pelos pares internos para uma avaliação mista (por pares internos e externos). Neste modelo surge a figura do avaliador externo cuja função prende-se com a avaliação da dimensão científico-pedagógica dos professores, com uma ponderação de 70% na avaliação global, recorrendo, para tal, à observação de aulas e, posteriormente, ao preenchimento da documentação em conformidade com o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

Foram também identificados os seguintes objetivos específicos. Conhecer:

- a opinião dos professores relativamente ao atual modelo de ADD, em vigor a partir de 2012/2013;
- a forma como se desenvolveu/implementou o processo de supervisão pedagógica – ADD – desenvolvimento profissional no agrupamento de escolas a que pertencem os professores;
- as práticas de supervisão pedagógicas presentes no atual modelo de ADD;
- os contributos da ADD para o desenvolvimento profissional;
- a forma como os professores perspetivam um novo modelo de ADD.

## 2.2. Amostra

A amostra é constituída por 321 professores (avaliadores e avaliados), num universo de 345, pertencentes a dois Agrupamentos de Escola. Estes são, maioritariamente, do sexo feminino (74%), sendo 26% do sexo masculino, apresentando um valor médio de idade de 50,2 anos. A grande maioria dos professores (86%) pertence ao quadro de escola/agrupamento, 8% são contratados e 6% são do Quadro de Zona Pedagógica, existindo, portanto, uma significativa estabilidade profissional.

O tempo de serviço situa-se entre os 15 e 35 anos, constatando-se que relativamente ao tempo de serviço na atual escola a amostra apresenta um valor médio de 13,2 anos, com uma dispersão de valores de 73%. No tocante às habilitações académicas dos professores, 68% possuem licenciatura, 22% têm mestrado e 9% têm pós-graduação. Apenas 1% da amostra possui o grau de doutoramento e 0,3% (um professor) possui bacharelato.

Na amostra, 33% dos inquiridos solicitaram a observação de aulas, devendo-se essencialmente ao facto de se encontrarem no 2º ou 4º escalões da carreira docente, o que implicava essa obrigatoriedade legal.

Constatamos também que 43 professores foram avaliadores internos e 20 desempenharam a função de avaliador externo. Quanto aos avaliadores internos, 63% respondem que não tiveram nenhuma

formação, 35% que tiveram alguma formação e 2% (apenas um elemento) que teve formação frequente. Relativamente aos avaliadores externos constatámos que 60% desses professores verbalizaram que possuem requisitos específicos para o exercício dessa função que se prende, na grande maioria dos casos, com o facto de possuir “experiência em funções de supervisão pedagógica com observação de aulas”. Apresenta-se no quadro 1 as razões porque foram recrutados.

### **Quadro 1**

Distribuição dos participantes, avaliadores externos, relativamente às razões porque foram recrutados

	Não		Sim	
	N	%	N	%
É titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente	17	85,0%	3	15,0%
É titular do grau de doutor ou mestre em supervisão pedagógica	18	90,0%	2	10,0%
Possui formação especializada em avaliação do desempenho docente	18	90,0%	2	10,0%
Possui formação especializada em supervisão pedagógica	15	75,0%	5	25,0%
Possui experiência em funções de supervisão pedagógica com observação de aulas	2	10,0%	18	90,0%

### **2.3. Tipologia de investigação e instrumento de recolha de dados**

Realizámos uma investigação de tipologia descritiva e quantitativa, onde foi aplicado um questionário constituído por 68 questões semifechadas, construído para o efeito tendo em conta os objetivos definidos.

Optámos por um questionário de tipo escala de respostas, neste caso por uma escala de *Likert* com cinco possibilidades de resposta (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente). Para as variáveis da escala de *Likert* foram calculadas as estatísticas mais relevantes, com recurso ao SPSS versão 23.0, tais como média (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a

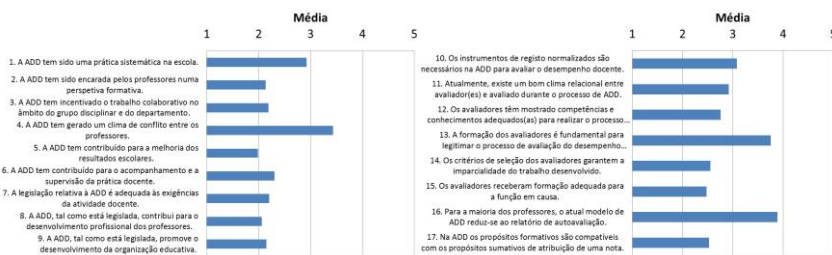
3 é superior à média da escala), o desvio padrão, o coeficiente de variação, entre outros.

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se de seguida os dados resultantes do nosso estudo. Na figura 1, podemos verificar que a amostra, quando questionada relativamente às suas perceções sobre o atual modelo de ADD, considera que tem sido uma prática sistemática nas escolas, reduzindo-se, na maioria dos casos, à elaboração de um relatório de autoavaliação. A ADD tem gerado um clima de conflito entre os professores, sublinhando que a formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo e requer instrumentos de registo normalizados, para a avaliação do desempenho docente.

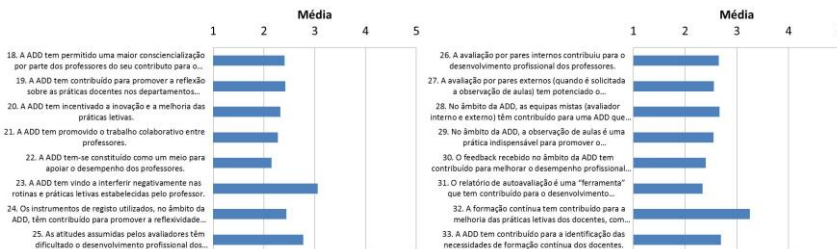
**Figura 1**

Perceções dos professores sobre o atual modelo de ADD, em vigor a partir do ano letivo de 2012/2013



**Figura 2**

Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional



Analisando a figura 2, constatamos que a formação contínua é percebida como um contributo para a melhoria das práticas letivas dos docentes, com reflexos na ADD. A avaliação por pares internos, o recurso a observação de aulas, seja por pares internos e/ou equipas mistas (avaliador interno e externo) tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores.

**Figura 3**  
Práticas de supervisão pedagógica no atual modelo de ADD



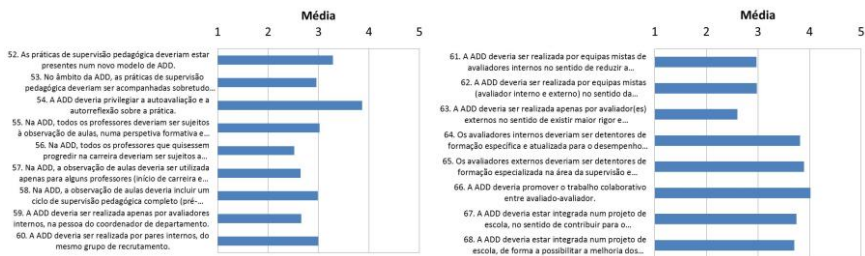
Podemos constatar, a partir da figura 3, que os inquiridos consideram que as práticas de supervisão estão presentes no atual modelo de ADD e têm sido objeto de melhoria, nomeadamente com a introdução da observação de aulas pelo avaliador externo.

Os documentos normativo-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de supervisão pedagógica utilizado. A existência de equipas mistas (avaliador interno e externo) têm contribuído para uma ADD que potencializa o desenvolvimento profissional. A avaliação por pares externos (quando é solicitada a observação de aulas) tem potenciado o desenvolvimento profissional dos avaliados.

Na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica tem contribuído para a melhoria da prática profissional.



**Figura 4**  
Opinião dos professores relativamente a um novo modelo de ADD



Através da análise dos dados apresentados na figura 4, podemos inferir que a maioria dos inquiridos perspetiva um modelo de ADD onde as práticas de supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo entre avaliado-avaliador estejam presentes, privilegiando-se a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática.

Os avaliadores internos e externos devem ser detentores de formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores, com a finalidade de legitimar o processo.

A ADD deveria ser surgir integrada num projeto de escola e ser realizada por equipas mistas (avaliador interno e externo) no sentido de existir uma complementaridade de olhares e informação sobre o avaliado.

#### 4. REFLEXÃO E DISCUSSÃO EM TORNO DOS RESULTADOS

Relativamente aos dados recolhidos e considerando os objetivos definidos, verificamos que 76% dos participantes corroboram com o facto de o atual modelo de ADD se traduzir, para a generalidade dos professores, num relatório de autoavaliação, pelo que na sua opinião, não contribui para o desenvolvimento profissional do professor (61,4%). O processo de supervisão, para a grande maioria dos docentes, não é implementado. Nesse sentido, dificilmente se poderá questionar ou confrontar o professor sobre o que descreveu no relatório de autoavaliação no final de cada ano ou ciclo avaliativo reduzindo-se, a

autoavaliação, na maior parte dos casos, a uma mera instrumentação para cumprir com os requisitos impostos pela Lei vigente (Alves & Machado, 2010). Os participantes referem que a implementação da ADD gerou algum conflito e mal-estar nas escolas, não tendo incentivado o trabalho colaborativo (68,5%), a melhoria dos resultados escolares (77,3%) e, tal como está legislada, não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores (77,3%), nem para o desenvolvimento da organização educativa (65,7%). A componente formativa não é visível na ADD (69,5%), pelo que não tem incentivado a trabalho colaborativo entre professores (67,8%), nem fomentado a partilha de práticas e instrumentos pedagógico-didáticos entre docentes (56,1%), não contribuindo também para a melhoria dos resultados dos alunos (66,7%).

No nosso entender, terá que se refletir e promover a discussão em torno da validade e pertinência de se continuar a implementar um modelo de ADD onde se pretende que coexistam as dimensões sumativa e formativa da avaliação. De acordo com vários autores (Day, 1999; Fernandes, 2009; Machado & Formosinho, 2010), a coexistência destas duas dimensões avaliativas no mesmo processo faz com que a dimensão formativa, orientada para a melhoria e desenvolvimento profissional, seja preterida pela dimensão sumativa, prevalecendo hoje em dia, no modelo de ADD vigente, uma lógica claramente de produto ao invés de se investir na promoção/implementação segundo uma lógica de processo, o que nos remete para a necessidade de se (re)pensar o atual modelo de ADD, bem como os pressupostos e intencionalidade pedagógica que lhe estão subjacentes.

No referente ao impacto da formação contínua para a melhoria da prática docente, 52% dos participantes considera que se tem revelado importante, salientando que a mesma poderá ter reflexos na ADD. A propósito da possível relação formação contínua-ADD. Reis (2011) considera que a observação de aulas, no âmbito da ADD, poderá constituir-se como um momento privilegiado para que se identifiquem algumas dificuldades e/ou problemas que poderão ser superados com a frequência de formação contínua por parte do avaliado.

Da análise dos dados recolhidos, podemos inferir que uma minoria dos participantes (15,6%) reconhece que alguns avaliadores têm

mostrado competências e conhecimentos adequados(as) para realizar o processo de avaliação do desempenho docente, pelo que, no nosso entender, existe um longo caminho a percorrer no âmbito da formação profissional dos avaliadores, no sentido de que o processo supervisorio, no âmbito da ADD, possa contribuir para o crescimento dos professores avaliados no tocante ao seu saber e ação pedagógica e, concomitantemente, proporcionar o seu crescimento e desenvolvimento profissional (Alves & Machado, 2011; Danielson & McGreal, 2000; De Ketele, 2010; Fernandes, 2008; Flores, 2010; Formosinho & Machado, 2010; Martins et al., 2010; Moreira, 2009; Nunes & Rodrigues, 2011; Simão et al., 2007; Simões et al., 2011; ; Stronge, 2010; Vieira & Moreira, 2011).

Constatamos que 59,5% dos inquiridos considera que, na atual ADD, o processo de supervisão pedagógica não tem contribuído para a melhoria da prática profissional e 34,9% salienta que apesar de existir no atual modelo o recurso à observação de aulas, para avaliar a componente científico-pedagógica do professor avaliado, a forma como o processo é implementado não contribui para a melhoria das práticas de supervisão. Este ponto de vista dos participantes é corroborado por Gonçalves (2010), ao referir que o atual processo de observação de aulas, tal como está a ser implementado é, predominantemente, concebido como uma técnica focalizada na captação de evidências das práticas pedagógicas dos avaliados, no sentido de se proceder à avaliação da componente científica e pedagógica, questionando-se sobre o contributo desta técnica de observação para o desenvolvimento profissional. Somos levados a considerar que a supervisão, o acompanhamento da prática letiva e, conseqüentemente, a classificação atribuída à componente científico-pedagógica, consubstancia-se na observação de duas aulas pelo avaliador externo, não existindo um processo contínuo, sistemático e prolongado no tempo que permita a reflexão conjunta entre avaliador e avaliado, bem como o fornecimento do *feedback* do desempenho ao professor em avaliação (Afonso, 2010; De Ketele, 2011; Neves & Barreira, 2010).

A este propósito, Machado e Formosinho (2010) consideram que “a associação entre a supervisão e a função certificadora da ADD acarreta

alguma suspeita sobre a primeira”, podendo surgir como “um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola” (pp.108-109).

A maioria dos participantes (80,7%) identifica com clareza e objetividade as características de um novo modelo de ADD, salientando o facto que este deverá ser alicerçado num pendor essencialmente de trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado, acompanhar o professor na sua prática letiva (58,3%), promover a melhoria dos resultados dos alunos (75%), possuir uma vertente essencialmente formativa (75%), potencializar a melhoria do desempenho do professor (91,6%) e contemplar uma supervisão pedagógica com significância e sentido para os professores e instituição Escola. No tocante à questão de quem devem ser os avaliadores e suas características, verificamos que 76,9% considera que se deveria privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática, 48,3% salienta que as práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes e que a formação dos avaliadores é fundamental para legitimar o processo de ADD (71,3% dos participantes).

A propósito da importância da formação dos avaliadores, 74,8% refere que os avaliadores externos deverão possuir formação especializada na área da supervisão e avaliação de professores. Esta opinião vem ao encontro da tendência normativa já implementada no modelo atual, ou seja para a bolsa de avaliadores externos são recrutados, em primeiro lugar, aqueles que possuem este tipo de formação. No entanto, existe uma pequena franja de docentes com estas características pelo que a tutela tem recorrido à formação desse grupo de docentes, no sentido de minimizar as assimetrias que existem logo na fase de recrutamento dos avaliadores externos. Nesse sentido, deverão ser criadas equipas mistas de supervisores detentores de formação e qualificação para o exercício do processo supervisivo-avaliativo, constituindo-se como equipas de profissionais especializados (Alarcão, 1996, citado por Esteves et al., 2008).

## CONCLUSÕES

Hoje em dia é imputado aos professores uma nova atitude e postura face ao ato de ensinar e de aprender, uma vez que na Escola conflui uma grande diversidade de alunos com interesses e características/perfil de aprendizagem completamente díspares.

No entanto, e tal como os alunos, os professores não aprendem todos da mesma forma e nem se desenvolvem da mesma maneira e/ou ritmo, pelo que é necessário perceber e conhecer a “pessoa“ que está por detrás de cada professor e encontrar a melhor forma de promover a sua aprendizagem permanente e com significância/reflexos no seu desenvolvimento profissional contínuo. O desenvolvimento profissional surge como um processo que implica o professor como um todo e ao longo da sua vida. Requer uma atitude de indagação sobre a sua ação pedagógica alicerçada em processos sistemáticos de pesquisa de novos conhecimentos para a prática de ensinar, discutindo e analisando as suas próprias experiências de ensino (Gonçalves & Nogueira, 2019).

Com este propósito/intencionalidade formativa, surge a supervisão pedagógica que deverá ser concebida como uma estratégia promotora do trabalho colaborativo, da flexibilidade docente e da autoaprendizagem dos professores. Esta visão de supervisão remete para um processo contínuo e com significância para os professores, devendo ser percecionado como um projeto global de escola, desenvolvido “num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um e de cada instituição e tendo sempre como intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento e a transformação” (Alarcão, 2019, p. 10).

Segundo este paradigma, a ADD deverá ser implementada numa lógica de valorização e de desenvolvimento dos professores ao longo de todo o seu percurso profissional, o que remete para um processo supervisivo-avaliativo, não como uma prática casual, inconsequente, hierárquica, meramente classificativa e técnico-normativa (Alarcão, 2019), mas antes ancorado à melhoria e desenvolvimento profissional, através da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação.

A grande maioria dos participantes considera pertinente a existência da ADD, mas alicerçada num modelo onde se privilegie a avaliação de forma concertada, colaborativa, dialógica e segundo um processo que acompanhe e dê o *feedback* ao professor sobre o seu desempenho. Pelo exposto anteriormente, a relação supervisor-avaliado está muito aquém do que era necessário no tocante ao seu contributo para a melhoria do desempenho docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional, verificando-se a inexistência da vertente formativa e de acompanhamento do avaliado.

Conscientes de que a ADD se apresenta como uma inevitabilidade necessária à melhoria do ensino e à sua própria evolução, será fundamental (re)pensá-la, (re)negociá-la e (re)construí-la envolvendo toda a comunidade docente (Nunes & Rodrigues, 2011). É pertinente promover a implementação de espaços de reflexão e de aprendizagem colaborativa, dando tempo e espaço aos professores para experimentar, acompanhar e testar mudanças, para observar e intervir/reestruturar/melhorar a sua prática pedagógica (Moreira, 2009).

A ADD surgirá como um processo contínuo, conduzido pela escola (deve envolver as lideranças de topo, intermédias e professores na sua globalidade), através do qual os professores são profissionalmente avaliados, apresentando-se como uma estratégia global para a reorientação do percurso profissional dos docentes e a melhoria da organização escolar (Alves & Machado, 2011; Graça, et al., 2011), caso contrário, consubstanciar-se-á num mero ato formal e de cumprimento normativo sem quaisquer repercussões nas práticas dos professores (Aguar & Alves, 2010; Alves & Machado, 2011; Graça et al., 2011; Neves & Barreira, 2010).

Os participantes no estudo consideram que um novo modelo de ADD deve ser perspetivado como um processo ecológico e holístico de supervisão-formação-avaliação, que deverá contemplar as seguintes vertentes/caraterísticas:

- promover o trabalho colaborativo entre avaliador-avaliado;
- privilegiar a autoavaliação e a autorreflexão sobre a prática;
- contribuir para a melhoria do desempenho dos professores, da organização escolar e dos resultados dos alunos;

- envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua, observação de aulas, segundo uma perspectiva construtivista e de valorização profissional;
- operacionalizado por equipa mista (avaliadores internos e externos), não existindo consenso relativamente à sua composição;
- recrutar supervisores-avaliadores detentores de formação especializada no âmbito da supervisão e avaliação;
- recorrer à formação e atualização dos avaliadores internos e externos no sentido de garantir a validade e fiabilidade de todo o processo.

Importa referir que só a prática continuada e sistemática da supervisão-ADD poderá conduzir a uma cultura de escola aprendente, aberta, reflexiva e potenciadora de desenvolvimento profissional e curricular. Caso contrário, estaremos perante um modelo de supervisão-ADD de “fachada”, que tem como única intencionalidade agir em conformidade com os pressupostos normativos legais, estando totalmente destituída de significado e significância para os professores e alunos.

Acreditamos que apesar de todas as vicissitudes, desânimos, (des)crenças, desafios e constrangimentos diários com que os professores se deparam no exercício da sua atividade profissional, o professor fará sempre a diferença, uma vez que, na sua imensa maioria, são dignos desse nome, preocupam-se com os seus alunos, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos ativos e diversificados de aprendizagem, respeitando os alunos enquanto pessoas e desafiam-se a si mesmos no sentido de construir conhecimento com e para os seus alunos (Vieira & Moreira, 2011).

## **FONTES E BIBLIOGRAFIA**

Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editores.

- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2010). A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Maria Palmira Alves & Maria Assunção Flores (Orgs.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica. Um conceito e uma prática ao Serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. (1992). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2019). A supervisão na vida das escolas. In F. Paixão, F. R. Jorge & P. Silveira (Coord.), *A escola de Aprender. Contributos para a sua construção* (pp. 3-10). Castelo Branco: IPCB.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., & Machado, A. M. (2011). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.89-108). Porto: Areal Editores.
- Azevedo, J. (2012). Nota de Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 3-5.
- Baptista, J. A. (2013). Avaliação do desempenho docente: O que mexe com os professores. *Revista de Gestão e Desenvolvimento*, 21, 261-344.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD publications.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group.
- De Ketele, Jean-Marie (2011). A avaliação do desenvolvimento profissional de professores: postura de controlo ou postura de



- reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência: Caminho para a Avaliação do Desempenho Docente*, (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- Esteves, C. H., Caires, S., Martins, C. & Moreira, M. A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores da escola: Factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 16(1.2), 153-168.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO – Avaliação do Desempenho Docente*, 16, 19-24.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-33.
- Fialho, I. (2017). *Supervisão da prática letiva: Percursos de formação colaborativa*. Comunicação realizada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva 22 de abril na FPCEUC.
- Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp.77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, F. R. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infraecologia. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. (Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.54-78). Porto: Areal Editores.

- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada*. Funchal: CIE-Uma, pp. 525-536.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Santos, R., Neves, P., & Diogo, M. J. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Proforma*, 3, 1-6.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho docente*. Coleção: Situações de Formação. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a esperança na educação – Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (número 4, pp.241-258). Braga: CIED.
- Neves, E. & Barreira, C. (2010). Estudo da Escala de Auto-avaliação da Prática Docente: Contributos para o Desenvolvimento Profissional. In M. P. Alves, E. Machado, Eusébio & J. António. (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp.500-511). Braga: Universidade do Minho.

- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacaocontinuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.
- Nunes, C., & Rodrigues, P. (2011). A (In)evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 167-184). Pinhais: Editora Melo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da Organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2. Ministério da Educação.
- Rogers, C. (1970). *Grupos de Encontro*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sá-Chaves, I. (1996). Da avaliação à Supervisão. Uma abordagem edipiana. In *Atas do I Colóquio Nacional de Secção de Psicologia da SPCE: A Ciência Pedagógica nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 4, 69-78.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2000). Educação Pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp.21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 63-72). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Simões, M. F., Faria, N. F., Dionísio, S. C., & Lima, M. L. J. (2011). A construção do plano de desenvolvimento profissional. In M. P. Alves, M. A. Flores & E. A. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos?*

- Práticas de avaliação do desempenho* (pp. 123-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Stronge, J. M. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp. 22-43). Porto: Areal Editores.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2017). *Supervisão e inovação: caminhos de (trans)formação na escola*. Comunicação apresentada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, 22 de abril, FPCEUC.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ward, A., & Darling, L. (1996). Learning Through Conversation A Reflection on Colaboration, *Action in Teacher education*, 18(3), 80-86.

### **Legislação Consultada:**

- Decreto-Lei n.º 41/2012. *Diário da República*, 1ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012 (Procede à alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Despacho n.º 13981/2012. *Diário da república*, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012.