

Júlio Filipe Pires Teixeira de Sousa

Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E AS
TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS: DESAFIOS E
OPORTUNIDADES**

Orientador: Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2017

Júlio Filipe Pires Teixeira de Sousa

**A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E AS
TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS: DESAFIOS E
OPORTUNIDADES**

Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Aprovado em 27 de julho de 2017

Professora Doutora Ana Maria Sousa Gomes Araújo Pessanha - Presidente

Professora Doutora Maria Eduarda Nunes Henriques Corte Real Margarido Pires - Arguente

Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes - Orientador

Lisboa

2017

EPÍGRAFE

Ser professor(a) é se alimentar do conhecimento e fazer de si mesmo(a) janela aberta para o outro. Ser professor(a) é formar gerações, propiciar o questionamento e abrir as portas do saber.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho de finalização do Mestrado, apesar de ser de natureza individual, não teria sido possível sem o estímulo, a motivação, o encorajamento, a partilha e a colaboração de muitas pessoas amigas, às quais fico eternamente agradecido.

Desta forma, gostaria de manifestar a minha gratidão, em especial ao Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes, meu orientador, pelo seu saber, pelos seus conselhos e sugestões, pela força e pelo estímulo que me soube transmitir. Mas também pelas suas palavras de confiança e, simultaneamente, inspiradoras e contagiantes, pelo apoio sempre constante e pela disponibilidade demonstrada.

A Professora Doutora Ana Paula Silva, pela sabedoria, pelas suas palavras de entusiasmo e de alegria contagiantes e por ser uma fonte de permanente inspiração que não poderia deixar de sublinhar.

À Professora Nilza Henriques dos Santos, pelos ensinamentos que colhi nas suas aulas e pela motivação que me transmitiu no decorrer do trabalho.

À Professora Doutora Maria Lopes pela sua sabedoria e pelo sentimento de afetividade que soube transmitir nas suas aulas.

Aos colegas docentes que se disponibilizaram para participar na investigação, aos quais agradeço o seu valioso contributo.

À Professora Rosana Durão pelo seu contributo na tradução do resumo vertido na elaboração do *Abstract*.

Aos meus colegas de curso de Mestrado, pela excelente camaradagem construída, que ajudou a promover um espírito de grupo e de ajuda mútua e que permitiu chegar até aqui.

À minha esposa e às minhas filhas que sempre manifestaram tolerância, compreensão e paciência nesta minha viagem da construção do conhecimento.

Aos que de forma direta ou indireta tiveram paciência para me ouvir e que me transmitiram palavras de incentivo para chegar até aqui.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

A avaliação do desempenho docente marcou definitivamente o quotidiano escolar, a partir de 2007, através da alteração ao estatuto da carreira docente publicada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Com efeito, o processo iniciado naquele ano transformou de forma significativa as relações entre pares, dando origem a constrangimentos de diversa ordem e criando tensões e desconfianças entre os professores que importa identificar e conhecer na sua plenitude, com o objetivo de propor e construir soluções que se considerem adequadas, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, desígnio de uma escola hodierna e exigente, num tempo que é simultaneamente desafiante e complexo.

Centrados nesta temática enunciamos a questão de partida nestes termos: *que transições ecológicas são necessárias para, através do trabalho colaborativo, se diminuir as tensões e as desconfianças entre os professores?*

Com o objetivo de contextualizarmos esta temática e de respondermos à questão de partida, procedemos a um enquadramento teórico através de uma incursão profunda pela revisão da literatura, numa linha de abordagem muito focada no modelo de avaliação do desempenho docente adotado pelo Ministério da Educação e vertido naquele diploma legal. Desta forma, verificámos que há uma convergência de opiniões sobre o facto de o Ministério da Educação ter mudado o próprio paradigma da avaliação do desempenho docente sem que as escolas estivessem preparadas para o efeito. E que tal facto esteve na origem da eclosão de tensões e desconfianças entre os professores.

Quanto à metodologia utilizada, procedemos a uma investigação de paradigma positivista, através da realização de um inquérito *online* por questionário a docentes de todos os ciclos de ensino. Os resultados confirmam as nossas suposições que os propósitos da avaliação do desempenho docente continuam a não ser bem entendidos pelos professores e que persistem lacunas ao nível da formação dos avaliados e dos avaliadores

Como corolário e porque pensamos que esta é a forma que melhor contribui para a resolução do problema, propusemos uma oficina de formação de modo a permitir o desenvolvimento de atividades colaborativas, centrando o foco da avaliação do desempenho docente, essencialmente, na perspetiva do desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente; trabalho colaborativo; transições ecológicas e desenvolvimento profissional dos professores.

ABSTRACT

Teaching performance assessment has definitely marked daily education, from 2007 with the Revision of the teaching profession career code published by Decree-Law N.º 15/2007 of 19 January.

In fact, the process which started that year has transformed, in a significant way the relationships between colleagues, resulting in several constraints and creating tension and distrusts among teachers. It is necessary to identify and get to know all these factors in order to propose and build solutions that are suitable to improve the quality of teaching, the design of a contemporary and demanding school framed by a challenging and complex period.

Focusing on this theme, this is how we point out the starting question: *what ecological transitions are necessary to, through collaborative work, diminish the tension and distrust among teachers?*

In order to contextualize this theme and to answer the starting question, we have reached a theoretical framework that deeply revises related literature, in a line of approach that is greatly focused on the Teaching performance assessment model adopted by the Ministry of Education and on that Decree-Law. This way, we have verified that there are converging views about the fact that the Ministry of Education has changed the paradigm of teaching performance assessment without prior preparation of schools for that effect. This fact was the origin of the outbreak of tensions and distrust among teachers.

As for the methodology used, we have done a positivist paradigm research based on an online questionnaire survey addressed to teachers of all school levels. The results confirm our assumptions that the purposes of teaching performance assessment are still poorly understood by teachers and that weaknesses persist in the training of evaluated and of evaluators.

As a corollary and because we think this is the best way to contribute with a solution for the problem, we have proposed a training workshop to allow the development of collaborative activities, focusing on teaching performance assessment, essentially in the perspective of professional development of teachers.

Keywords: teaching performance assessment; collaborative work; ecological transitions and professional development of teachers.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Associação Académica de Coimbra
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
APA	<i>American Psychological Association</i>
C+S	Ciclo + Secundário
CCAP	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CCP	Coordenador dos Cursos Profissionais
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CDC	Coordenador de Departamento Curricular
CDT	Coordenador dos Diretores de Turma
CEF	Curso de Educação Formação
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CIV	Colégio Internacional de Vilamoura
CLA	Comissão Local de Acompanhamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Conselheiro de Orientação Profissional
CPM	<i>Critical Path Method</i>
CTE	Centro de Emprego
DG	Direção-Geral
DGEEC	Direção-Geral Estatísticas da Educação e Ciência
DGRHE	Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DT	Diretor de Turma
EBI	Escola Básica Integrada
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EPA	Escola Profissional de Alte
EPE	Educação Pré-Escolar
EPEI	Educação Pré-Escolar Itinerante
FAOJ	Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis
GAP	Gabinete de Apoio ao Presidente
GEFAC	Grupo de Etnografia e Folclore da Academia de Coimbra
GR	Grupo de Recrutamento
IGE	Inspeção-Geral de Educação
INATEL	Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos livres dos Trabalhadores
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo

LPCC	Liga Portuguesa contra o Cancro
ME	Ministério da Educação
MEIC	Ministério da Educação e Investigação Científica
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUT II	Nomenclatura das Unidades Territoriais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OGD	Órgão de Gestão e Direção
PAM	Plano de Ação para a Matemática
PB	Professor Bibliotecário
PCA	Percurso de Currículo Alternativo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
QA	Quadro de Agrupamento
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RAA	Relatório de Autoavaliação
RIV	Regimento de Infantaria de Viseu
SIADAP	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho
SMO	Serviço Militar Obrigatório
TALIS	<i>Teaching And Learning International Survey</i>
TE	Técnicas Especiais
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TS	Tempo de Serviço
UO	Unidade Orgânica

ÍNDICE GERAL

Epígrafe	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Abreviaturas e siglas	v
Índice geral	vii
Índice de figuras	xi
Índice de quadros	xii
Introdução	1
PARTE I REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	5
1 Descrição reflexiva do percurso profissional	6
1.1 Introdução	6
1.2 Do ensino primário ao ensino universitário	8
1.3 O ensino universitário em Coimbra	10
1.4 O serviço militar obrigatório	13
1.5 A entrada na carreira docente: entre Coimbra e o Algarve	13
1.6 A opção pelo ensino e a fase de estabilização	19
1.7 O envolvimento na sociedade civil e a fase de diversificação	21
1.8 De volta à escola e a paixão pelas políticas educativas municipais	23
2 Situação problema	26
2.1 Identificação e definição do problema	28
2.2 Justificação da escolha	29
3 Questões e objetivos de investigação	31
3.1 Questão de partida	31
3.2 Subquestões	31
3.3 Objetivo geral	31
3.4 Objetivos específicos	32
PARTE II ENQUADRAMENTO TEÓRICO	33
1 Breve historial da avaliação docente em Portugal	34
1.1 Introdução	34
1.2 A avaliação docente e a política educativa desde a I República até 1974	34
1.3 A avaliação docente desde 1974 até 1990	36
1.4 A avaliação do desempenho docente desde 1990 a 2007	38
1.5 A avaliação do desempenho docente de 2007 até à atualidade	42

1.5.1 De 2007 a 2011: Os normativos e a carga administrativa	42
1.5.2 De 2011 a 2013: O período da acalmia	44
1.5.3 De 2013 à atualidade: A velocidade de cruzeiro	45
2 Aspetos centrais na avaliação do desempenho docente	46
2.1 A ética na profissão docente	46
2.1.1 Conceito de ética, moral e deontologia	46
2.1.2 A ética e a deontologia na profissão docente	48
2.1.3 A ética e a deontologia no estatuto da carreira docente – contradições ou talvez não?	49
2.1.4 O relacionamento ético entre o avaliador e o avaliado	50
2.2 Os avaliadores	51
2.2.1 Os intervenientes no processo avaliativo e a formalidade legislativa	51
2.2.2 Avaliador interno ou supervisor?	53
2.2.3 A Formação dos avaliadores	55
2.3 A observação de aulas	57
2.3.1 Observar, o que significa?	58
2.3.2 A observação de aulas e a recolha de elementos de informação	59
2.3.3 A planificação da observação e os questionamentos do observador	60
3 O trabalho colaborativo dos professores	61
3.1 A complexidade da sociedade atual e a importância do trabalho colaborativo	61
3.2 O conceito e as características de trabalho colaborativo entre os professores	62
3.2.1 Conceito de trabalho colaborativo	62
3.2.2 Características do trabalho colaborativo	63
3.3 A cultura de escola, as relações interpessoais e a colaboração entre os docentes	64
3.4 A prática reflexiva e o trabalho colaborativo nas organizações escolares	65
3.5 O trabalho colaborativo e as redes de aprendizagem	68
3.6 As formas de trabalho colaborativo entre os docentes	69
3.7 As vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo	72
3.7.1 Vantagens do trabalho colaborativo	72
3.7.2 Constrangimentos do trabalho colaborativo	74
4 As transições ecológicas como etapas do desenvolvimento profissional dos professores	76
4.1 A carreira e o ciclo de vida profissional dos professores	76
4.1.1 O modelo de Huberman	78
4.1.2 As fases do ciclo de vida dos professores segundo Huberman	79

a) A entrada na carreira	79
b) A estabilização	79
c) A diversificação e o questionamento	80
d) A serenidade e distanciamento afetivo	80
e) O Desinvestimento	81
4.2 Breve abordagem ecológica do desenvolvimento humano	81
4.3 As transições ecológicas dos professores	83
4.3.1 Conceito de transição ecológica	83
4.3.2 As transições ecológicas e o desenvolvimento profissional dos professores	85
4.3.3 Identificação das transições ecológicas	86
4.3.4 Descrição das transições ecológicas	86
a) Relativas à profissão	86
b) Relativas ao currículo	87
c) Relativas ao saber	89
d) Relativas às competências de estudo e de aprendizagem	90
e) Relativas ao desenvolvimento do eu	91
f) Relativas às atitudes críticas e face às críticas	91
g) O trabalho colaborativo dos professores	92
5 As tensões e as desconfiças entre os professores na avaliação do desempenho docente	93
5.1 Os poms da discórdia	94
5.2 As limitações ou os constrangimentos da ADD como fatores condicionantes das transições ecológicas	96
5.2.1 Problemas com o modelo	96
5.2.2 Dificuldades inerentes à implementação do modelo	96
5.2.3 Problemas centrados na escola	97
5.2.4 Problemas com a formação de professores e avaliadores	97
5.2.5 Problemas com a observação das aulas	97
5.2.6 Problemas com os instrumentos utilizados	97
5.2.7 Dificuldades no ato de avaliar	97
5.3 As ameaças ou obstáculos ao desenvolvimento da ADD	98
5.4 A questão da incidência da avaliação: O que se avalia, o professor ou o relatório de autoavaliação?.....	98
5.5 O que falhou na ADD	100
5.6 Os desafios da credibilidade e da consolidação do processo da ADD	101
PARTE III PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	104

1 Metodologia	105
1.1 Construção e aplicação do questionário	107
1.2 Caracterização da amostra	109
1.2.1 Análise e tratamento dos dados	114
1.2.1.1 Dados estatísticos do grupo A: A avaliação do desempenho docente	114
a) Análise à questão n.º1	116
b) Análise às questões n.ºs 2, 3, 4, 5	117
c) Análise à questão n.º 6	118
d) Análise à questão n.º 7	119
e) Análise à questão n.º 8	119
1.2.1.2 Dados estatísticos do Grupo B: A formação dos avaliadores e dos avaliados ao nível da ADD	121
a) Interpretação dos dados estatísticos	121
1.2.2 Aprofundamento do estudo	125
1.3. Caracterização do contexto	126
1.3.1 Breve caracterização do concelho de Loulé	126
1.3.2 Caracterização do contexto do agrupamento	127
2 Plano de resolução	131
2.1 Áreas	133
2.2 Objetivos específicos	135
2.3 Ações a desenvolver	138
2.4 Espaços	139
2.5 Recursos	139
2.6 Calendarização	140
2.7 Avaliação	140
2.8 Limitações ao estudo	141
2.9 Pistas para futuros estudos	141
Síntese Reflexiva	142
Fontes de consulta	147
1 Bibliográficas	147
2 Eletrónicas	158
3 Legislação	163
APÊNDICES	xiii
APÊNDICE I Guia de construção do questionário	xiv
APÊNDICE II Questionário	xvi
APÊNDICE III Respostas ao questionário	xxi
APÊNDICE IV An _{2-B} da oficina de formação	xxxii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo do professor prático-reflexivo proposto por Wallace	67
Figura 2	Modelo e formas de trabalho colaborativo proposto por Day	69
Figura 3	O percurso do ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman	78
Figura 4	Esquema das transições ecológicas	84
Figura 5	A credibilização da ADD como ferramenta do desenvolvimento profissional dos docentes	102
Figura 6	Caracterização segundo o género	110
Figura 7	Distribuição por níveis de ensino	111
Figura 8	Respostas à questão n.º 1	117
Figura 9	Respostas à questão n.º 6	119
Figura 10	Respostas à questão n.º 12	123
Figura 11	Respostas à questão n.º 13	124

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Transições ecológicas relativas à profissão	86
Quadro 2	Transições ecológicas referentes ao currículo	88
Quadro 3	Transições ecológicas relativas ao saber	90
Quadro 4	Transições ecológicas referentes ao estudo e à aprendizagem	90
Quadro 5	Transições ecológicas relativas ao desenvolvimento do eu	91
Quadro 6	Transições ecológicas referentes às atitudes críticas	92
Quadro 7	Transições ecológicas relativas ao trabalho colaborativo dos professores ...	92
Quadro 8	Distribuição dos respondentes por género, faixa etária e tempo de serviço ..	110
Quadro 9	Distribuição dos respondentes por níveis de ensino	111
Quadro 10	Distribuição dos respondentes por grupos de recrutamento	112
Quadro 11	Distribuição dos respondentes pelo grau mais elevado da habilitação académica	112
Quadro 12	Distribuição dos respondentes pelo desempenho de cargos	113
Quadro 13	Respostas às questões n.ºs 1 a 8	115
Quadro 14	Pontuação e média simples por questão	116
Quadro 15	Respostas às questões n.ºs 2, 3, 4 e 5 nas opções 1 e 5 da escala de Likert	118
Quadro 16	Respostas à questão n.º 8 nas opções 1 e 5 da escala de Likert	120
Quadro 17	Respostas às questões n.ºs 9 a 13 na Escala de Likert	122
Quadro 18	Distribuição dos alunos pelas redes concelhias e por níveis de ensino	126
Quadro 19	Distribuição das unidades orgânicas por níveis de ensino	128
Quadro 20	Distribuição dos alunos por ciclos, cursos vocacionais e CEF	129
Quadro 21	Distribuição dos alunos estrangeiros por ciclos, cursos vocacionais e CEF	129
Quadro 22	Distribuição dos alunos subsidiados e NEE por ciclos, cursos vocacionais e CEF	130
Quadro 23	Distribuição dos professores por departamentos curriculares no ano letivo de 2016/2017	130
Quadro 24	Áreas temáticas e subtemas	136
Quadro 25	Síntese das áreas temáticas	138

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, à escala global, é caracterizada por um ritmo de mudança muito intenso e rápido, com alterações sociais muito complexas, a esmagadora maioria delas não previsíveis, que colocam o cidadão, por um lado, como mero observador sem qualquer capacidade de intervenção e rendido à sua própria individualidade e, por outro lado, na interação com os outros, como o próprio agente da mudança coletiva, afetando assim a sua forma de ser, de estar e de se relacionar com os outros, ou seja, o seu modo de vida.

Sendo fundamentalmente de natureza estrutural, a mudança, quando não perfeitamente analisada, identificada e compreendida, cria sentimentos de choque, de mal-estar e de rutura nos indivíduos e nas organizações porque, justamente, pela sua natureza não se trata de adaptações às estruturas existentes mas sim da eclosão de novos paradigmas os quais têm de ser devidamente enquadrados na perspetiva da sua compreensão.

Efetivamente, o processo de globalização que se vai acentuando cada vez mais e que nos remete, simultaneamente, para uma dimensão local muito arreigada aos nossos valores e à nossa cultura e para uma outra dimensão universal que nos obriga a interagir com diferentes comunidades modificando o nosso quotidiano, pois que, como salienta Santomé (2011), transporta consigo novas formas de ser, de estar, de pensar, de se relacionar, de decidir e de agir, mudanças que se repercutem “muito diretamente nos sistemas educativos” (p. 9).

Partindo de uma situação estrutural confortável, diremos mesmo controlável, que se conhece e em que os cidadãos estão adaptados ou identificados, a imensidão e a incerteza de uma mudança e os fatores que lhes estão associados, sejam eles eminentemente sociais, culturais, tecnológicos, políticos ou religiosos, gera sempre um certo receio ou medo perante algo que não se controla, que não se sabe onde nos leva e como termina. Esta atitude perante o desconhecido, perante tempos de incerteza contínua (Quaresma, 2014), ou ainda perante a infinitude do mundo (Neuser, 1995), permite compreender a resistência que normalmente acompanha os processos de mudança.

Mas também pode acontecer que a participação ativa dos cidadãos, individualmente ou de forma coletiva, nos processos de mudança ou a influência decisiva que exercem sobre ela, possa levar a um determinado grau de identificação e de aceitação da própria mudança pelas comunidades onde estão inseridos. No caso concreto das escolas, essa é a opinião de Cardoso (2003) alegando a autora que

não é suficiente dispor de inovações bem concebidas e de meios mais ou menos sofisticados de difusão destas para que as mudanças ocorram. É ainda necessário conseguir a aceitação e o compromisso dos professores, estimular a sua multiplicidade e a pluralidade de iniciativas inovadoras destes, levando-os a tornarem-se eles próprios produtores de inovação. (p. 13)

É, justamente na identificação do grau de aceitação ou melhor, da não-aceitação por parte dos docentes do novo modelo da avaliação do desempenho docente (ADD) instituído a partir de 2007, que queremos centrar o foco do presente trabalho.

Sarmento, Rosinha e Silva (2015) são de opinião que a aceitação de um qualquer sistema de avaliação de desempenho será tanto maior quanto mais transparente e justo ele for percebido e reconhecido pelos avaliados e que, pelo contrário, “enquanto a equidade do sistema de avaliação do desempenho não for inequivocamente percebida como tal, o sistema será sempre olhado com desconfiança” (p. 74). Desta forma, os autores rematam sublinhando que a aceitação do modelo, neste caso por parte dos professores, constitui um requisito fundamental para permitir que possam melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Por isso enunciámos a nossa questão de partida da seguinte forma: **que transições ecológicas são necessárias para, através do trabalho colaborativo, se diminuir as tensões e as desconfianças entre os professores?**

A razão da escolha do tema é devida, fundamentalmente, à sua atualidade no seio da comunidade escolar, mas também pelo facto de ser um tema que transpõe as fronteiras da escola, ou não fossem os docentes pessoas muito expostas, pelo que há um olhar social muito atento ao seu desempenho e uma escuta muito ativa para dentro das comunidades escolares, factos que estão em conformidade com a opinião de Santomé (2011) e de Jacinto (2016), os quais assinalam que numa sociedade democrática e no âmbito da cidadania participativa e ativa, é normal pedir responsabilidades e exigir a prestação de contas às organizações escolares.

Por outro lado, sendo um tema atual e apaixonante, a ADD deu origem a posicionamentos antagónicos dentro da própria classe docente que se revelaram prejudiciais para o bom funcionamento das comunidades escolares. Com efeito, a um grupo minoritário de docentes defensores do modelo, porventura inspirados numa visão utópica e de dedução pura de que bastaria aplicar o modelo para que ele fosse entendido e interiorizado das escolas, opôs-se um grupo muito maior de docentes, apoiados pelas estruturas sindicais da classe, que se manifestou abertamente contra a sua implementação e aplicação, com a emissão de opiniões e juízos de valor muito negativos e que tiveram grande impacto na sociedade.

A este propósito, refira-se que Caetano (2008) é de opinião que “ a avaliação de desempenho profissional constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização” (p. 7), pelo que não são de estranhar as conseqüências daqueles factos.

Assim, a atenção e o interesse dos investigadores por tal matéria encontra-se perfeitamente justificada e até mesmo reforçada, pois que, entre 2007 e 2010 acentuou-se

claramente uma densificação da resistência à mudança por parte dos professores, na justa medida da enorme torrente legislativa que o Ministério da Educação (ME) resolveu produzir num tão curto espaço de tempo

Quanto à estruturação e organização, o nosso trabalho está distribuído em três partes, como a seguir se adianta, com a identificação das fontes de consulta e com os apêndices.

Parte 1 – Reflexão autobiográfica e identificação do problema;

Parte 2 – Enquadramento teórico;

Parte 3 – Proposta de resolução do problema.

A primeira parte consiste numa reflexão autobiográfica sobre o nosso percurso, convocando-se, para o efeito, as nossas memórias como fonte conhecimento, as quais são interrogadas pela revisitação do passado, dando-lhe relevância e significado pela sua influência do nosso modo de ser e de estar, ou seja, na construção da nossa personalidade e do nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Esta parte é concluída com a identificação e justificação do problema e com a formulação da questão de partida e das subquestões, bem como do objetivo central e dos objetivos específicos deste trabalho de investigação.

No enquadramento teórico, que constitui a segunda parte deste trabalho de projeto, partimos das palavras-chave e orientámos o nosso trabalho na abordagem aos seguintes aspetos ou temas: breve historial da avaliação docente em Portugal; os aspetos centrais da ADD; o trabalho colaborativo dos professores; as transições ecológicas como etapas do desenvolvimento profissional dos professores; e as tensões e as desconfianças entre os professores na ADD. Nesse âmbito, fizemo-lo sempre numa perspetiva bastante reflexiva e de questionamento, procedendo a uma revisão da literatura, trazendo à colação os autores de referência e, como o mundo pula e avança (Gedeão, 2007), tentando destacar os pensamentos e as opiniões mais recentes dos autores ou acompanhar as tendências atuais no campo da literatura específica da educação. Assim, sem a pretensão de sermos exaustivos, mencionamos alguns autores portugueses como Alarcão (1996, 2000, 2001, 2002), Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Sá-Chaves (2011), Alarcão e Tavares (2007), Alves e Machado (2010), Araújo (2014), Cavaco (2014), Casanova (2014), Cruz (2011), Estrela (2010, 2013), Flores (2010), Flores e Veiga-Simão (2009), Formosinho e Machado (2007, 2009), Gonçalves (2013), Herdeiro (2013), Jacinto (2016), Machado (2016), Moita (2013), Nóvoa (1995, 2013), Quaresma (2014), Roldão (2000, 2005, 2007), Sarmiento, Rosinha e Silva (2015), Sá-Chaves (2011). Também alguns autores estrangeiros como Alonso (2006 e 2013), Altet (2000), Bolívar (2015), Bronfenbrenner (2011), Bruner (2000, 2008), Day (2001), Danielson (2010), De Ketele (2010), Dubar (1998,

2003), Esteve (2014), Fullan e Hargreaves (2001), Goodson (2008), Huberman (2013), Paquay, Nieuwenhoven e Wouters (2012), Postic (2008), Sacristán (2014), Santos Guerra (2002), Stronge (2010), Thurler (2012), Tomlinson (2008), Zeichner (1993) e Yunes e Juliano (2010), foram carreados para o nosso trabalho.

A terceira parte, proposta de resolução do problema, compreende a metodologia de investigação tendo-se utilizado o paradigma positivista através da realização de um inquérito por questionário *online*, para validação da nossa proposta de resolução do problema. Procedemos à análise e tratamento dos dados e apresentámos a nossa proposta de resolução do problema, a qual consistia na conceção de uma oficina de formação que acreditamos ser a forma que melhor se adequa à resolução do mesmo, uma vez que permite o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores e a reflexão participada e coletiva destes, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apresentámos também as limitações ao estudo e as pistas para futuros estudos e elaborámos uma síntese reflexiva, na qual refletimos sobre o caminho percorrido, as nossas motivações e as dificuldades sentidas, bem como as sucessivas etapas que fomos ultrapassando. Mas também a felicidade incontida por cada etapa ultrapassada e a determinação em alcançar o objetivo a que nos propusemos.

Na produção deste trabalho fizemo-lo de acordo como as regras do novo acordo ortográfico de 1990, seguindo a metodologia de utilizar a versão antiga em palavras de dupla grafia e nestas citações mantendo o texto original.

Finalmente, no que concerne às normas utilizadas, seguimos as instruções contidas no documento “Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento e aplicáveis às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de mestrado”, publicadas através do Despacho n.º 30/2014, de 26 de maio, da Universidade Lusófona. Também nos orientámos pelo Guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação – Trabalho Projeto, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012. Recorremos também ao livro “Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para a estruturação da escrita”, 8.ª edição, da autoria de Mário Azevedo, publicado em 2011, em Lisboa, pela Universidade Católica.

PARTE I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

*Às vezes é no meio de tanta gente
Que descubro afinal p'ra onde vou
É esta pedra
É este grito
São a história d'aquilo que sou*

Maria Guinot

1 Reflexão autobiográfica

1.1 Introdução

A reflexão autobiográfica é uma forma do cidadão olhar para dentro de si mesmo e compreender que ao longo da sua vida trilhou caminhos e fez opções de vida que lhe permitiram chegar até aqui. No fundo esta reflexão está relacionada com uma perspetiva de evolução e de permanente reconstrução da sua própria identidade.

É justamente nesta perspetiva, aliada ao próprio processo de formação de professores que diversos autores, tanto nacionais como estrangeiros, como Cavaco (2014), Gonçalves (2013) e Nóvoa (2013), entre outros, por um lado, e Bueno (2002), Bruner (2000), Dominicé (1988), Goodson (2015), Huberman (2013), Josso (2002), Kelchtermans (2009), entre outros, por outro lado, entendem que se deve conhecer a trajetória profissional dos professores, as suas incertezas e indecisões, as suas fragilidades, os seus desejos e expectativas, como método de investigação.

Segundo Seixas (1997), em 1980 com a publicação do livro *Vidas das histórias de vida*, pelo autor Gáston Pineau o método biográfico foi introduzido nas ciências da educação como instrumento de investigação contendo, para Ferrarotti (1988), dois aspetos fundamentais: por um lado, a subjetividade é apresentada como um valor de conhecimento e, por outro lado, situa-se para além de toda a metodologia quantitativa experimental.

Como assinalam as autoras Gaspar, Pereira e Passegui (2013), as narrativas autobiográficas possibilitam o próprio ato de reflexão do sujeito, enquanto ator, narrador, e espetador de experiências que permitem momentos para além da mera observação, levando a ressignificação da própria ação.

Para Nóvoa (1988), “valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação mais adequada à especificidade de cada indivíduo” (p. 13).

Segundo Saveli (2006), a prática docente é resultado da inter-relação entre os mundos subjetivo e objetivo do professor, aquele representado pelas suas ideias, crenças que engloba também o aspeto afetivo e o emocional e este representado pelos desafios enfrentados no dia a dia da vida familiar, social e escolar. Esta autora vai mais longe quando afirma que é “no enfrentamento das situações problemáticas, próprias do trabalho do docente, com verdadeiros dilemas traduzidos em pontos de tensão” (p. 96), que eles acabam por tomar decisões.

Para Bueno (2002), o adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospetiva, que é levada em conta quando se trata de ser ele próprio a pensar o seu futuro.

As linhas de pensamento desta autora fazem a ligação desta visão ao próprio processo de formação dos professores, adiantando que é necessário pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa desde os primórdios de sua escolarização e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.

Na mesma perspetiva situa-se Josso (2002), quando alude ao facto de o desafio da escrita da narrativa fazer emergir interrogações, de diferente natureza, sobre a escrita das experiências e sobre o posicionamento do narrador.

Por outro lado, para Cavaco (2014), a reflexão autobiográfica permite compreender como o professor evoluiu ao longo da idade e com a profissão, na relação com outros intervenientes diretos do ato educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo, referindo, ainda, que só através do conhecimento do porquê das nossas incertezas e dificuldades poderemos reencontrar sentido e significado para o nosso trabalho.

Bruner (2000) alude ao facto de uma história, enquanto estrutura, ser uma via em duplo sentido entre as partes componentes e o todo, em que os eventos contados recebem significado da história como um todo, mas que a história como um todo é algo que é construído desde as suas partes. Numa outra obra, Bruner (2008) salienta que a principal propriedade da narrativa talvez seja a sequencialidade que lhe é inerente, com a narração de certos eventos, estados mentais ou acontecimentos, os quais não têm uma vida ou significado próprios. O autor refere ainda que o seu significado é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo.

Na verdade, a ideia de reflexão autobiográfica assenta, sobretudo, na dimensão da «caixa negra» tal como salienta Josso (1988), quando refere que os processos cuja compreensão se pretende atingir podem ser clarificados por um trabalho introspetivo de investigação, sendo este olhar para dentro a única fonte de luminosidade que nos permite perceber a nossa trajetória desde aquilo que fomos até aquilo que somos, que a autora sintetiza através da expressão “como me tornei no que sou” (p. 41).

Na mesma linha de pensamento escreve Silva (2003), ao referir que as experiências vividas pelos adultos são um suporte importante da sua aprendizagem, sendo que a experiência de quem aprende constitui-se, simultaneamente, num ponto de partida e de chegada dos novos processos de aprendizagem.

Segundo Chené (1988), a narrativa de formação serve de ligação para a compreensão da experiência, englobando e ultrapassando aquilo que foi vivido, encontrando-se nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita.

Nóvoa (1997) refere que a formação dos professores “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade

peçoal” (p. 25). Também Zeichner (1993), ao propor o conceito de professor reflexivo, refere que este reconhece a riqueza da experiência e que a reflexão significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor.

Na linha desse pensamento situam-se Silva e Maia (2010), quando exprimem a opinião que “a pessoa não vive nem se faz sozinha e a sua trajetória tem uma implicação histórica e social” (p. 3) que marca a sua vida.

É, pois, perante estas circunstâncias que vou proceder à narrativa da minha reflexão autobiográfica, tentando avivar a minha memória, remexendo no passado, revisitando locais factos e amigos, tentando perceber que importância tiveram na minha vida, analisando aqueles registos memoriais que, como assinala Mignot (2007), guardam histórias de vida e formação, assinalam experiências, testemunham acontecimentos, evocam pessoas e factos, despertam sentimentos e trazem até nós aquilo que constituiu em dado momento da nossa trajetória, desejos, expectativas, inquietações, segredos.

Nesta minha viagem ao passado, a memória, tal como menciona Brandão (2008), assume-se como o instrumento fundamental na recomposição do imaginário, porque através dela os conteúdos vividos e retrabalhados pela subjetividade são trazidos ao presente e nele incorporados.

Olhar para o passado é, antes de mais, saber preparar o futuro, pois que o caminho nunca está fechado uma vez que são as memórias que nos tornam eternos.

1.2 Do ensino primário ao ensino universitário

Como acentua Bruner (2000), uma narrativa implica uma sequência de eventos, mas nem toda a sequência merece ser contada. O autor vai mais longe quando realça que “a narrativa é um discurso e a primeira regra do discurso é que haja uma razão a seu favor e que o distinga do silêncio” (p. 163). No meu caso pessoal, essa razão é a minha própria personalidade, a minha maneira de ser e de estar, moldada pelos contextos sociais onde estive integrado. Nada melhor do que começar pelo princípio.

Nasci no ano de 1958 na freguesia de Salir, interior do concelho de Loulé.

Desde muito novo habituei-me a conviver com a natureza e com os seus encantos, tendo crescido rodeado de flores, plantas e animais, ouvindo e identificando os chilreios das aves, observando os ciclos de vida das árvores, sentindo os aromas das suas flores e adivinhando mais de perto a «ira dos elementos».

Naquele tempo não havia qualquer creche ou ensino pré-escolar em Salir, pelo que entrei para a escola primária quando fiz seis anos, completando o primeiro ciclo na idade correspondente aos quatro anos de escolaridade, ou seja, com nove anos de idade.

Do meu pai herdei o gosto pelos números e da minha mãe os genes de uma extraordinária memória. O meu pai foi, aliás, o meu primeiro «professor». Ensinou-me as primeiras letras, a contar, a tabuada, a utilizar o cálculo mental, desenvolvendo em mim o gosto pela matemática. Da minha mãe, ouvi-a recitar os seus livros da escola. O enlevo que colocava nessa tarefa fazia-a imensamente feliz. A felicidade na transmissão da informação através da arte da recitação. Como salienta Dominicé (1988), “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (p. 57).

Nas noites de verão, quando me deitava mais tarde, habituei-me a olhar para o céu, contemplando as estrelas as quais exerciam um fascínio sobre mim que não sabia explicar. Ainda hoje continuo a observar o céu mas agora com um outro sentido, o sentido da astronomia e do exercício da profissão.

Na Telescola tive duas professoras que foram incedíveis na arte de ensinar. Guardo delas boas recordações, mormente a bondade e a afetividade que me quiseram dedicar, mas também o seu contributo para a promoção dos valores que incorporo na minha personalidade e na afirmação da minha cidadania.

Decorria o ano de 1970 quando ingressei no Liceu de Faro, no então designado 3.º ano liceal, seguindo as pisadas dos meus irmãos. Dos professores desse ano do Liceu de Faro, tenho recordações muito ténues. A turma era enorme, com mais de 40 alunos e constituída por colegas provenientes de quase todas as localidades do sotavento algarvio, pois que, o Liceu de Faro era a única escola que proporcionava o ensino liceal naquela parte do Algarve.

No ano seguinte frequentei a Secção de Loulé do Liceu de Faro tendo aí feito o 4.º e 5.º anos do liceu, num ambiente escolar mais informal e acolhedor do que o encontrado anteriormente em Faro.

No 5.º ano liceal foi mais visível a minha inclinação para prosseguir os estudos na área das ciências. Era, por assim dizer, a constatação de um facto dado que sempre fui bom aluno a matemática e a minha curiosidade pelas ciências foi sempre crescendo.

Na minha passagem pela Secção de Loulé do Liceu de Faro houve um professor que me marcou profundamente bem como praticamente a toda a turma: o professor de Geografia. A comprová-lo está o facto de aquele professor ter sido o mais recordado, quando em 1988, passados cerca de 15 anos, nos voltamos a juntar num encontro/jantar de confraternização e de recordação, qual chamada da saudade!

Em setembro de 1973 regressei novamente a Faro para aí completar o chamado ciclo complementar dos liceus, ou seja, o 6.º e o 7.º anos. Estava a frequentar o 6.º ano quando eclodiu o 25 de abril, a revolução dos cravos. Este acontecimento foi sentido com muita alegria na minha casa, pois isto significava o regresso do meu irmão a Portugal, de onde tinha saído em 1969 como refugiado político. Havia, portanto, 5 anos que não o via e o

seu regresso a casa, em dezembro de 1974, foi muito festejado. Este foi um natal muito diferente para o meu núcleo familiar, em especial para a minha mãe que sempre acalentou a ideia do regresso do meu irmão, mas cada ano que passava sem a sua presença, era algo que a amargurava e que a consumia.

Tendo concluído o ensino liceal em 1975, fiz o serviço cívico no ano letivo de 1975/76, coordenado pelo INATEL e pelo FAOJ, dedicando-me ao levantamento dos grupos de teatro popular que entretanto tinham sido constituídos no concelho de Loulé. Como se sabe, o serviço cívico foi uma forma do Ministério da Educação criar mais um ano no ensino secundário, equivalente ao ano zero da entrada na Universidade. Mais tarde, o serviço cívico deu lugar ao ano propedêutico e depois foi introduzido o 12.º ano no ensino secundário.

Para além daquele trabalho muito simples de levantamento e recolha, o ano escolar do serviço cívico foi importante na minha formação e desenvolvimento pessoal. Efetivamente, tive oportunidade de contactar e mesmo de privar com diversas pessoas que estavam a construir um País melhor, contagiadas também pelos tempos de mudança que a sociedade portuguesa estava a experimentar, abraçando causas novas com grande entusiasmo e dedicação. Aproveitei, ainda, para dar explicações gratuitas a uns amigos que estavam mais atrasados nos estudos, coisa que fiz com muito gosto.

Foi o tempo do associativismo e o início da minha participação cívica na comunidade. Com efeito, durante o ano letivo de 1974/75 envolvi-me na secção cultural da associação de estudantes do Liceu de Faro. Também estive no processo da fundação da Associação Cultural de Salir, em dezembro de 1974, coletividade que ainda hoje mantém atividade significativa.

1.3 O ensino universitário em Coimbra

Em setembro de 1976 matriculei-me na Universidade de Coimbra, no curso biomédico (designação genérica que vigorou em 1976 para o tronco comum dos cursos de Farmácia e Medicina). Mas em janeiro de 1977, o MEIC (Ministério da Educação e Investigação Científica), extinguiu o curso biomédico, separando o tronco comum dos cursos de Farmácia e Medicina e autonomizou cada um dos seus planos curriculares. Fiz então, em janeiro de 1977, a opção pela matrícula no curso de Farmácia.

A minha irmã encontrava-se nesta cidade a concluir Medicina. Foi ela quem me integrou rapidamente nos meandros da Universidade, no contexto académico que se vivia na altura, muito marcado pela agitação estudantil e pela contestação à política educativa do governo. Pouco depois de chegar a Coimbra participei numa Assembleia Magna estudantil, e este momento foi determinante no meu envolvimento nas lutas académicas.

A descoberta da cidade e dos seus encantos foi-me também proporcionado pela minha irmã, mas houve naturalmente um caminho que foi descoberto e percorrido inteiramente por mim.

No 1.º ano da faculdade fui eleito pelos alunos para o conselho pedagógico, para a comissão de curso e para a assembleia de representantes. Foi um ano muito agitado politicamente tendo a universidade sido encerrada, em maio de 1977, sem que tivesse sido feito qualquer exame na chamada época de julho. Foi tudo transferido para setembro.

A minha envolvimento na vida associativa/política universitária levou-me a fazer parte da lista da Direção-Geral da Associação Académica de Coimbra (DG da AAC) que ganhou as eleições no ano de 1977/78. Continuava também muito ativo na vida associativa na faculdade de farmácia, tendo desde 1977/78 e até 1981/82 pertencido sempre à comissão de curso, à assembleia de representantes e ao conselho diretivo da faculdade. Fiz ainda parte do conselho consultivo da reitoria da universidade, órgão constituído por um professor e por um aluno de cada faculdade e criado pelo *Magnífico* Reitor, Professor Doutor Ferrer Correia.

A par disso, inscrevi-me, em outubro de 1978, no GEFAC, Grupo de Etnografia e Folclore da Academia de Coimbra. Este grupo era e continua a ser um dos organismos autónomos da Associação Académica de Coimbra. Os seus objetivos estavam relacionados com a recolha das manifestações tradicionais das nossas gentes e com a divulgação das mesmas, sobretudo através da realização de um espetáculo de etnografia. Eram cerca de 40 a 50 as pessoas que faziam parte do grupo. O GEFAC tinha uma abrangência enorme ao nível das manifestações tradicionais das gentes portuguesas. A minha atividade neste grupo circunscrevia-se às danças regionais do Minho, Beira Baixa, Nazaré e também às danças dos pauliteiros de Miranda. Por isso, havia ensaios todos os dias e nalguns casos dois ensaios por dia, às 18:00h e às 21.30h. Para além das danças regionais, o GEFAC tinha os ensaios da cantata (canto e coro) e da tocata (os tocares regionais), os cantares regionais alentejanos e ainda o teatro popular mirandês, as cenas teatralizadas e os *sketches* teatrais. Com tal frequência de trabalho ensaístico nem todos poderiam participar em tudo, como é natural. A quinta-feira estava reservada para os ensaios gerais e aos fins de semana tinha os espetáculos, em regra, um ou dois, a partir do mês de novembro.

Com aquele grupo, no qual estive inscrito mesmo até depois de ter concluído a licenciatura, tive oportunidade de percorrer todo o País e de me deslocar ao estrangeiro, por diversas vezes. Fiz também recolhas etnográficas e estive na organização de vários acontecimentos culturais em Coimbra. A envolvimento neste grupo levou-me a fazer parte dos seus corpos sociais, em particular da sua Direção, tendo ainda sido coordenador das danças regionais. Tal facto permitiu-me conhecer a diversidade das manifestações tradicionais do povo português, tendo feito, por isso, uma aprendizagem muito rica.

Na faculdade tive a oportunidade de conhecer alguns professores extraordinários, dos quais destaco, o Professor Doutor Pinho de Brojo, que foi também o presidente do conselho diretivo da faculdade nos quatro anos em que pertenci àquele órgão. Homem ligado ao fado de Coimbra, aliás, um dos seus grandes intérpretes, foi graças a ele que muitos problemas dos alunos foram resolvidos. De trato afável, de grande afetividade, cultivador da palavra e com uma inteligência soberba, era a grande referência da faculdade. Um professor na verdadeira aceção do termo!

A minha vivência de Coimbra foi também marcada pelo facto de, em setembro de 1977, ter ido viver para a Real República Palácio da Loucura, local por onde passaram jovens que se envolveram na construção de um país livre e outros que se afirmaram na nossa sociedade, no campos das letras e das artes, passando pela Medicina e pelo Direito, como foram, entre outros, Herberto Hélder, Fernando Quintela, João de Araújo Correia, Camilo de Araújo Correia, Lousã Henriques, Camacho Vieira, Flávio Sardo, Henrique Mendonça, João Lacerda, Proença de Carvalho, Celso Cruzeiro e Pio de Abreu. O facto de se realizar todos os anos um aniversário (designado por centenário) da República em que participam «todos» aqueles que por lá passaram, permitiu-me conhecer a maior parte deles tendo ouvido os relatos, na primeira pessoa, das suas vivências académicas e do que Coimbra significou para cada um deles. Note-se que, nesta República, residiam em 1969 alguns dos alunos que acompanharam Alberto Martins nas eleições para a DG da AAC, da qual acabaria, justamente, por ser o seu presidente e o líder académico que esteve na origem da então designada crise académica de 1969.

A vivência nesta real república proporcionou-me uma formação humana muito rica pela intensidade e diversidade das relações interpessoais que foram estabelecidas. Com efeito, Carreiro (2004) relata de uma forma apaixonada e apaixonante o que é viver numa república de estudantes de Coimbra e os seus contributos para a formação dos indivíduos.

Também Cruzeiro (1989) repúblico «palaciano» e um dos protagonistas da crise académica de 1969, descreve de forma circunstanciada os seus tempos de Coimbra e o papel que a república teve na sua formação académica. Mais recentemente, Cruzeiro e Carreiro (2013) retratam fielmente a história da Real República Palácio da Loucura ao escreverem a biografia de Manuel Lousã Henriques, distinto médico psiquiatra, poeta, artista e um dos maiores vultos da cultura coimbrã.

Os anos letivos de 1976/77, 1977/78, 1978/79 e 1979/80 foram anos «loucos» com uma vivência associativa e universitária intensíssima. Mas foram também muito marcantes e inolvidáveis. Creio que tive a sorte e o privilégio de estar no local certo no momento em que a história do País mudou.

1.4 O serviço militar obrigatório em Mafra e Viseu.

Comecei a cumprir o Serviço Militar Obrigatório (SMO), em Mafra, no dia 17 de agosto de 1981, na altura em que me preparava para frequentar o 5.º ano da Faculdade. Apesar de ter feito a matrícula não tive quaisquer hipóteses de frequentar as aulas, o que me causou grande transtorno.

Em dezembro desse ano, passados cerca de cinco meses, fui colocado no Regimento de Infantaria de Viseu (RIV 14), na condição de Aspirante a Oficial Miliciano. Aos fins de semana ia para Coimbra, onde estavam os meus amigos e os meus colegas de faculdade. Precisava de informação e apontamentos sobre as aulas teóricas, pelo que as pernoitas em Coimbra foram muito importantes para manter a ligação à Faculdade.

Em fevereiro de 1982, no RIV 14, no âmbito da formação militar em proteção civil, atribuíram-me uma missão que achei interessante: fazer formação militar com as novas metodologias entretanto difundidas para o Exército. Acolhi bem a ideia. Consultei alguns livros sobre tal metodologia e assim, durante alguns dias, li aquilo que constituía os princípios e os fundamentos dessa nova metodologia da formação militar. Tudo aquilo era também novo para mim.

A «linguagem» dos objetivos aí estava. *Aquele objetivo foi alcançado? Não?! Temos que voltar ao princípio! Já alcançamos aquele objetivo? Sim?! Vamos para o próximo!*

Achei que aquela abordagem tinha sentido para a formação militar. Eu próprio era instrutor militar e conseguia interpretar bem o que se pretendia.

Quando mais tarde, a partir de 1985, tomei contacto com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1975), com a definição dos objetivos da educação de Landsheere (1981), ou com os objetivos de ensino de Mager (1985) no âmbito das ciências da educação, verifiquei, com alguma surpresa, que aquilo que tinha feito em Viseu para os militares era, basicamente, o que estava a ser desenvolvido nas escolas e a ser pedido aos alunos. Hoje, revisitando aqueles autores, entendo que a estanquidade e a linguagem demasiado tecnicista da formulação dos objetivos é claramente redutora para o processo de ensino aprendizagem. Este é, pelo menos, o meu ponto de vista.

1.5 A entrada na carreira docente: entre Coimbra e o Algarve

A minha ligação ao ensino começou a processar-se lentamente. Não estava matriculado num curso vocacionado para exercer a docência e, portanto, estava inicialmente bastante afastado desse objetivo. No entanto, a formação militar não tinha corrido mal e nas diversas sessões que fiz, acabei por tomar-lhe o gosto.

Em janeiro de 1983, terminado o SMO, estava novamente em Coimbra apostado em concluir a licenciatura para poder concorrer aos miniconcursos de professores. Nesta minha tomada de decisão pesou, sobremaneira, o facto de haver muitos professores no meu círculo de amigos, os quais incentivaram-se a seguir esse rumo.

Em novembro desse ano fui colocado na **Escola Secundária da Lousã**, para lecionar a disciplina de Ciências Físico-Químicas. Foi, portanto, nesta escola que iniciei as minhas funções docentes.

No dia da apresentação recebi o horário e verifiquei que iria lecionar o 8.º e o 11.º anos. Tratava-se de uma substituição, mas fui informado que a minha colocação seria para todo o ano letivo. Lembro-me que os colegas do Conselho Diretivo foram inxcedíveis para me criar as melhores condições de acolhimento e identificação com a Escola.

Por outro lado, procurei informação sobre os programas e os manuais escolares adotados. Lembro-me de ter ficado muito apreensivo uma vez que o programa do 11.º ano era muito exigente. Por isso, tentei encontrar os meus apontamentos da faculdade para me enquadrar com a matéria a lecionar. Comecei a interrogar-me se estaria à altura da tarefa.

Tentei recordar-me dos meus professores do ensino primário e liceal. Como entravam na sala, como escreviam o sumário, como expunham os temas, as perguntas que nos faziam, os elogios e os raspanetes que nos davam, enfim, toda uma sequência que agora era necessário trazer rapidamente à memória, para me inteirar da condição de professor.

Como adiantam Freitas e Galvão (2007), olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje. Por isso, essa minha revisitação ao passado, para tentar perceber o enquadramento das minhas futuras ações.

Como faria eu se os alunos manifestassem comportamentos menos apropriados? Seria necessário definir regras? Como iria gerir a sala de aulas? Como seriam as turmas? Ainda teriam o mesmo número de alunos que tinham quando eu era estudante?

Como refere Bourdieu (2005), compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos.

Confesso que, na realidade, as primeiras aulas não correram muito bem uma vez que havia alunos que estavam habituados a fazer tudo o que lhes apetecia. Inverter esta situação e chegar até eles não seria tarefa fácil.

Foi um tempo de tateamentos e de descobertas, tal como assinala Veiga (2010) e de alguma instabilidade, marcada também por erros e tentativas de acertos. As tensões e os conflitos foram frequentes. Este choque com a realidade, como acentua Huberman (2013), em que existe alguma confrontação inicial com a complexidade da profissão de professor, foi uma constante nos primeiros tempos em que tive muita dificuldade na gestão, em contexto de sala, de uma turma do 9.º ano.

A certa altura percebi que era necessário utilizar uma outra estratégia. Foi necessário, então, compreender e conhecer bem os interesses dos alunos, aquilo que os fazia mover, os seus problemas, os seus pontos de maior afetividade, para criar pontes de ligação que permitissem a empatia e a comunicação. Passei a envolvê-los com temas e assuntos mais ao seu gosto para os tentar «ganhar». O processo de ganhar os alunos não foi nada fácil. Mas, no final, julgo que consegui.

Acho que aprendi bastante com os alunos desta escola, especialmente na forma de comunicar com eles e de gerir um espaço que partilhamos, que é a sala de aula. Por outro lado, partilhei com os colegas alguns problemas específicos da carreira docente. Sindicalizei-me. Este foi um momento marcante. Desde logo, porque não era mais um professor entre os professores. Era alguém que estava interessado em contribuir, de forma coletiva e organizada, para a resolução de vários problemas que afetavam a classe. Hoje, passados cerca de 34 anos continuo a pensar o mesmo. Só coletivamente e de forma organizada é que é possível ir mais além e ganhar as causas em que acreditamos.

O trabalho conjunto com os outros professores, quer ao nível da disciplina de Ciências Físico-Químicas quer ainda ao nível dos diversos conselhos de turma foi novidade para mim. Por outro lado, o relacionamento com os outros colegas foi muito bom dado que conhecia muitos deles e a esmagadora maioria era da minha faixa etária, o que permitia alguma intimidade pela grande proximidade que nos unia.

Continuei no ensino nos anos letivos seguintes. Lecionei no ano 1984/85 em duas escolas: a Escola Preparatória Eugénio de Castro (Coimbra) e a Escola Preparatória de Avelar (concelho de Ansião).

Na **Escola Preparatória Eugénio de Castro** lecionei a disciplina de Ciências da Natureza, sensivelmente entre o dia 12 de fevereiro e o dia 12 de março de 1985. Esta escola situava-se numa zona muito nobre da cidade de Coimbra e era frequentada pelos filhos de professores universitários, médicos, advogados e juizes. Havia, portanto, por parte dos pais, um olhar muito atento para dentro da escola, situação que, mais tarde, verifiquei não existir noutros locais.

Foi também nesta escola que tive oportunidade de contactar pela primeira vez com o modelo de avaliação dos docentes em profissionalização (estágio). A discussão da nota final de um deles foi feita de braço no ar, numa reunião do grupo disciplinar de Matemática e Ciências da Natureza (4.º grupo do ensino preparatório). Tal facto configurava algo estranho uma vez que estava há poucos dias e já me encontrava a votar em algo que não sabia bem o que era.

Hoje, passados cerca de 32 anos não me revejo naquela forma de análise do desempenho de um professor.

A Escola Preparatória de Avelar marcou-me profundamente. Fui professor nesta escola desde meados de março de 1985 até ao final do ano letivo, substituindo um colega que tinha ido cumprir o Serviço Militar obrigatório (SMO). Lecionei, então, as disciplinas de Biologia e Saúde (9.º ano).

No âmbito da disciplina de Saúde, trabalhei em parceria com a Liga Portuguesa Contra o Cancro (LPCC) - delegação de Coimbra. Apliquei na vila de Avelar, num porta a porta com os meus alunos da disciplina de Saúde, um inquérito que me foi entregue pela LPCC. A população aderiu bem à iniciativa. O tratamento dos inquéritos foi depois feito pelos técnicos da LPCC. Sei que, mais tarde, várias pessoas foram chamadas a Coimbra para fazerem testes de despiste.

Por outro lado, o trabalho conjunto entre colegas e alguns conselhos de turma foi muito bom, designadamente no que se reporta aos aspetos culturais.

Efetivamente, envolvi-me com outros colegas de forma ativa na criação de um grupo de dança e de um grupo de teatro e canto. Houve enorme adesão por parte dos alunos. Estávamos no tempo de «*We are de world, we are de children*».

Na festa de final de ano apresentamos os nossos trabalhos. As portas da escola abriram-se para a comunidade. Estava lá toda a gente. Cantámos o «*We are de world, we are de children*». O palco foi invadido. Participaram os professores, os funcionários, os alunos, os encarregados de educação, bem como as forças vivas da vila de Avelar.

No mesmo ano letivo, o colega presidente do Conselho Diretivo da escola, o Prof. Condorcet, formou um grupo de artes mágicas e fez a apresentação pública de um grupo de jovens que gostavam de praticar estas artes. Estávamos longe de saber que esta seria a primeira apresentação pública do Luís de Matos, o nosso maior mágico, que na altura se encontrava matriculado no 9.º ano e que tive o prazer de ser seu professor.

A festa do final de ano foi simplesmente espetacular! Tenho a ideia que ficou na memória de todos como um momento intenso e de grande espírito de trabalho conjunto, onde cada um contribuiu à sua maneira para o seu sucesso. Guardo boas recordações desta escola. Momentos irrepetíveis! Era o prenúncio da chamada **escola cultural** (Patrício, 1993), a educação na sua verdadeira acepção, pluridimensional, livre, aberta ao mundo e onde cada um poderia expressar as suas ideias e imaginação.

O grupo de docentes desta escola era quase todo oriundo de Coimbra. Poi isso, estava «montada uma organização de boleias» para nos deslocarmos diariamente para a escola. Apesar de esta distar cerca de 40 Km de Coimbra, havia um grande sentido de responsabilidade profissional no que se refere à assiduidade. Na realidade, os docentes raramente faltavam. Nas viagens, discutíamos os problemas dos alunos e da própria escola e foram frequentes as vezes em que partilhámos opiniões sobre a melhor estratégia para ensinar e promover o sucesso dos nossos alunos.

Em julho de 1985 tomei a decisão de regressar ao Algarve. Foi uma opção determinante na minha vida pessoal e profissional. O regresso foi feito com um sentimento misto de tristeza e de alegria e com a componente emocional sempre presente.

Cerca de 32 anos volvidos, tenho a ideia que, na viagem de regresso, sentado no banco do comboio, “revisitei” várias vezes a cidade de Coimbra e tudo o que ela representava para mim, a casa onde vivi e onde haveria de voltar (pelo menos assim o julgava), o ambiente estudantil, os amigos e os bons momentos vividos que jamais esquecerei.

A intensidade com que vivi todos aqueles anos, em Coimbra, a envolvência que tive no meio estudantil/académico, o círculo de amigos que construí e que se ia desfazendo a cada momento pelas circunstâncias da vida de cada um, eram factos que interpretava como o encerramento de um tempo e de um capítulo na minha vida.

Precisava de fazer uma profunda reflexão sobre mim e sobre o que verdadeiramente pretendia. Por outro lado, o constante apelo da família e um pouco o regresso às origens, esse sentimento que nunca se afastou de mim e que marca muito a minha identidade. No fundo, a «terrinha» sempre presente.

Em setembro de 1985 regressaram os miniconcursos. Concorri e desta vez, em outubro, fui colocado na **Escola C+S de S.B. de Messines**, voltando a lecionar a disciplina de Ciências Físico-Químicas.

Eram poucos os professores licenciados nesta escola. Uma realidade completamente diferente da minha experiência anterior. Mas encontrei boa gente, bons colegas, com grande vontade de superar todas as suas limitações. O ambiente da sala de professores era muito informal e havia uma boa comunicação entre os colegas, sendo também o local de eleição onde se manifestavam as grandes preocupações profissionais, pessoais e familiares. A sala de professores foi também um local de intensa partilha de experiências, de criação de materiais e recursos numa altura em que ainda não tínhamos disponíveis os meios tecnológicos que existem atualmente. Mas a vontade de fazer, de criar algo para ajudar os nossos alunos a melhorar as suas aprendizagens, foram situações muito comuns que levaram à criação de uma grande união e que contribuíram de forma decisiva para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Almeida (2009) refere que a primeira condição para levar os alunos a aprender é o facto de o professor manifestar disponibilidade para pesquisar os caminhos que possam permitir aos alunos encontrar e adquirir conhecimentos que sejam considerados relevantes. Senti que foi exatamente isto que aconteceu nesta escola, onde conheci o colega Daniel Viera, um artista plástico espantoso que levava o seu ateliê para a escola e que despertava nos alunos um espírito de grande curiosidade, envolvendo-os de forma intensa nas tarefas a que se propunha.

Vivenciei nesta escola um tempo de grande mudança e um ambiente muito favorável à aprendizagem e à construção do saber.

Nos anos letivos seguintes, 1986/87, 1987/88 e 1988/89, estive a trabalhar na **Escola Secundária de Loulé**. No primeiro ano como professor de Ciências Físico-Químicas e nos outros dois como membro do Conselho Diretivo.

Nesta escola encontrei antigos colegas (alunos) do Liceu de Faro, agora também na qualidade de professores. Mas também tive a oportunidade de ter, como colegas de profissão, outros docentes que tinham sido meus professores, situação algo embaraçosa nos primeiros tempos, mas que rapidamente ultrapassei.

O ano letivo de 1987/88 foi o auge da escola cultural. O trabalho colaborativo e cooperativo entre os professores foi uma realidade. Nem era possível montar a escola cultural sem este tipo de trabalho que envolveu muitos alunos e professores.

A minha passagem pela Escola Secundária de Loulé proporcionou-me também o primeiro envolvimento com a gestão escolar e com a problemática da elaboração dos horários dos professores, qual *puzzle* mais bem delineado. Foram maratonas para tentar conciliar os interesses da escola, dos alunos e dos professores.

Pela primeira vez foram elaborados horários nominais, entregando aos professores com mais experiência as turmas referentes aos anos de escolaridade mais avançados do ensino secundário, que exigiam uma melhor preparação científica e pedagógica. Esta alteração gerou grande polémica entre os professores, pois a prática habitual era não fazer horários nominais, sendo que a escolha era feita em função da hierarquia daqueles, não sendo raro os casos em que horários com turmas do 12.º ano ficavam para os miniconcursos.

Por outro lado, nos três anos em que estive nesta escola, pude apreciar o que são verdadeiramente as práticas profissionais dos docentes: as boas e as más práticas. E ainda quem são os docentes que “sonham” com a escola, que vestem a camisola, que dão o seu melhor numa utopia que os ajuda a caminhar, que lhes indica o caminho de entre os possíveis, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apercebi-me, de uma forma bastante concreta, que a escola, enquanto instituição, tem limites, mas que estes limites não nos podem vencer. Não nos podemos resignar! É preciso ir mais além!

Efetivamente, com o projeto da escola cultural desenvolvido nesta escola, vivenciei um tempo assumidamente marcado pela utopia, liberto de muitos preconceitos, de grande pendor imaginativo e com uma carga simbólica muito forte no sentido de alimentar o sonho de uma escola nova, uma escola onde é possível que cada um possa desenvolver todas as suas potencialidades. Foi um tempo de grande criação de meios, de recursos e de materiais e em que tudo servia para realizar o impossível.

Foi também um tempo que permitiu a reflexão, designadamente sobre a eterna falta de meios que muitos diziam existir e que mais não servia do que apenas para justificar um determinado modo de ser e de estar, ou seja, para se fazer muito pouco ou mesmo nada. Passados todos estes anos, continuamos com a ideia que tal situação é apenas e tão só uma forma de estar na vida. E que a diferença somos nós que a fazemos. Efetivamente, os professores não se podem acomodar, pois isso é sinal de indiferença, de ausência de interesse, de desânimo. Pelo contrário, necessitam de refletir continuamente o seu papel.

Foi uma aprendizagem excecional aquela que fiz na Escola Secundária de Loulé.

1.6 A opção pelo ensino e a fase da estabilização.

A minha pouca experiência de lecionação não tinha sido má. Senti que tinha alguma vocação para a profissão. A chamada fase da sobrevivência tinha sido ultrapassada (Huberman, 2013). Tinha sabido construir pontes com os alunos, ganhar empatias com os colegas e com os funcionários e tinha feito um percurso, se bem que muito curto, mas muito rico em aprendizagens. Senti que estava bem sob o ponto de vista pedagógico, já tinha assumido algumas funções e cargos de chefia e direção e estava com vontade de continuar, mas até 1988 ainda não tinha feito a opção clara pelo ensino. Também porque não era profissionalizado e para fazer essa opção teria que me profissionalizar. E tal aspeto não dependia só de mim.

No ano letivo de 1988/89 fui nomeado professor do quadro de nomeação provisória da Escola Secundária de Olhão, mas como estava a exercer funções diretivas na Escola Secundária de Loulé, acabei por ficar nesta escola durante esse ano letivo. Faltava ainda o passo seguinte que era a profissionalização. E com ela viria, acreditava, a opção pelo ensino.

Iniciei e concluí a profissionalização em serviço, nos termos do Decreto-Lei n.º287/88, de 19 de agosto, no ano letivo de 1989/90. A profissionalização era desenvolvida em dois anos e comportava duas componentes: ciências da educação, no 1.º ano e projeto de formação e ação pedagógica, no 2.º ano. Como tinha mais de 5 anos de serviço, no 2.º ano fui dispensado da frequência daquela componente, ou seja, do projeto de formação e ação pedagógica. Nesse ano fui colocado na **Escola Secundária Tomás Cabreira**, em Faro, no grupo 16 (Química) do ensino secundário, a lecionar a disciplina de Ciências Físico-Químicas, tendo feito a componente de ciências da educação na Escola Superior de Educação de Faro.

Durante a profissionalização aprendi muito ao nível das áreas da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação, da Organização Escolar e também da Teoria do Desenvolvimento Curricular. Realmente, naquela altura, verifiquei quão importantes eram as

matérias abordadas naquelas componentes e a falta que faziam na formação dos professores. Tal facto despertou em mim a chamada descoberta da imperfeição. Com efeito, Houot (1993) refere claramente este aspeto quando afirma que faltam-nos qualidades que são precisas para exercer por completo a profissão.

Os trabalhos em grupo que desenvolvemos, as pesquisas que fizemos, o contacto com as obras, com o pensamento e com as teorias de diversos autores como, Watson, Bandura, Skinner, Tyler, e Bloom, por um lado e Ausubel, Klausmeier, Piaget, Paulo Freire, Bourdieu e Bernstein por outro, bem como as teorias e leis da aprendizagem baseadas nas abordagens comportamentalistas e cognitivistas, acabaram por me enriquecer sob o ponto de vista intelectual e, necessariamente, sob o ponto de vista do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No ano letivo seguinte (1990/1991), fui colocado na **Escola C+S de Salir**, na qual ainda hoje permaneço, pertencendo agora ao Agrupamento de Escola Padre João Coelho Cabanita, com sede na cidade de Loulé.

Este foi um momento decisivo pois o desejo de pertencer aos quadros significava uma opção clara pelo ensino. De facto, Huberman (2013), salienta que a estabilização dos professores tem os significados de pertença a um corpo profissional e a independência, assumindo, simultaneamente, a afirmação perante os pares, o que não seria possível na fase de entrada na carreira.

A estabilização profissional representou o final do ciclo de trazer «a tenda às costas». Nesta fase aprofundei os meus conhecimentos pessoais e profissionais, tendo frequentado diversas ações de formação e investido na leitura de diversos temas relacionados com a educação. O reconhecimento profissional aconteceu naturalmente mas foi muito importante para a minha motivação profissional.

Ou ainda, como refere Gonçalves (2013), a estabilização é um período marcado pela satisfação pessoal, pelo ganho de confiança ou por um certo conforto na gestão do processo ensino aprendizagem.

Coincidiu, também, com o desempenho de diversos cargos na escola. Foi um período de novos desafios. Nesse âmbito, tive ainda oportunidade de passar por outros lugares na esfera da administração pública e de desempenhar outros cargos que me ajudaram a ter uma outra visão da escola e da sociedade. Um caminho que percorri com grande satisfação pessoal e que me foi muito útil na identificação progressiva com a profissão.

Por outro lado, frequentei e concluí em 1992/93 o curso de Pós-Graduação em Administração Pública e Desenvolvimento Regional, na Universidade de Évora, uma experiência bastante enriquecedora a todos os níveis. Na verdade, a frequência deste curso foi feita na sequência da assinatura do Tratado de Maastricht ou Tratado da União Europeia,

a 7 de fevereiro de 1992. Este Tratado, como é sabido, foi um marco significativo no processo de unificação e de afirmação da União Europeia, pela unificação política que o mesmo previa e as consequências que daí advinham.

A frequência daquele curso de Pós-Graduação possibilitou-me o contacto com as correntes de pensamento europeias dominantes à época, em matéria da própria integração europeia e uma melhor compreensão de como se articulam as diversas instituições europeias nos processos de tomada de decisão. Foi uma experiência interessante, tendo estudado temas e matérias que são do meu interesse pessoal e com reflexos evidentes no meu desenvolvimento profissional.

1.7 O envolvimento na sociedade civil e a fase de diversificação.

Ainda no final do ano de 1989, quando estava a lecionar na Escola Secundária Tomás Cabreira, assumi compromissos de cidadania mais intensos designadamente ao nível autárquico, tendo sido eleito presidente da Junta de freguesia de Salir, para um mandato de 4 anos. Era a forma de eu tentar fazer algo pela freguesia que me viu nascer, de intervir de forma ativa na construção do seu futuro. Foi também o início da minha envolvimento mais forte na vida política local. Fui presidente da Junta de freguesia de Salir durante 12 anos. E membro da Assembleia Municipal de Loulé por igual período de tempo. E ainda representante do município de Loulé no Conselho Geral do Hospital Distrital de Faro, de 1990 a 1998.

No final do ano letivo de 1991/92, mais propriamente em abril de 1992, integrei a Comissão Instaladora da Escola C+S de Salir. E fui presidente do Conselho Diretivo da mesma escola no mandato de 1992 a 1994. Foi uma experiência inolvidável e simultaneamente enriquecedora. A gestão escolar foi e continua a ser uma paixão.

Aliás, de 1991 a 1999 para além das funções de presidente do Conselho Diretivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo, exerci vários cargos e desempenhei várias funções na escola, como sejam: diretor de turma, coordenador dos diretores de turma, representante da disciplina, coordenador de departamento curricular, diretor do laboratório de Ciências Físico-Químicas, representante da autarquia na Assembleia de Escola. Fui ainda um dos principais dinamizadores da criação do Centro de Formação de Professores de Loulé, atualmente designado por Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, sendo membro da sua Comissão Pedagógica, de julho de 1992 a julho de 1994.

Para além disso, implementei algumas experiências de âmbito pedagógico, tendo-me interessado, em particular, com a questão do ensino individualizado. Estava motivado e entusiasmado com o que fazia.

Foi um período marcado por uma enorme quantidade de tarefas por resolver e em que era necessário estar atento, refletir e decidir. Como sublinha Damásio (1995), raciocinar e decidir pode revelar-se uma tarefa árdua, especialmente quando estão em causa a nossa vida pessoal e o seu contexto social imediato.

Também percorri os caminhos da intervenção social. No ano de 1993, com mais um grupo de pessoas, fundei uma IPSS, o Grupo de Amigos de Salir, com objetivos sociais bem claros: apoio aos jovens e à terceira idade. Desde essa altura até ao presente, volvidos cerca de vinte e quatro anos, continuo como presidente da direção dessa IPSS. Nesse particular, acrescento que, em 1996, começou a ser construído o centro comunitário de Salir. Mas o sonho era a construção de um lar de idosos para acolher todos aqueles que, perto do final das suas vidas, poderiam ter uma melhor qualidade de vida, designadamente uma maior comodidade e afetividade. Este objetivo está cumprido. A abertura do lar foi uma realidade em novembro de 2013.

Com o nascimento e crescimento das minhas filhas, ainda na década de 90 do século passado, passei a olhar para a escola também na perspetiva de encarregado de educação. Nem sempre é fácil assumir o papel de encarregado de educação e ser simultaneamente professor. Na qualidade de encarregado de educação apercebi-me de alguns aspetos que antes não dava importância ou não dava por eles, tais como: a mochila pesada dos alunos; a falta de planificação na marcação dos testes ao nível das turmas; a realização dos trabalhos de casa em dias coincidentes com os dias de realização de testes; a falta de esclarecimento sobre os critérios de avaliação; a entrega tardia dos testes e, por vezes, a falta de correção destes.

Em 1997, o Ministério da Educação promoveu o célebre dia D nas escolas, ou seja, o processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. Este facto constituiu um momento inesquecível, pois até hoje foi o único em que os professores, de uma forma geral, foram chamados a refletir sobre o que pretendiam para o ensino básico. Na minha escola houve mobilização geral e um debate bastante participado.

Em 1999 a rotina estava instalada, tendo experimentado algum cansaço e alguma desmotivação. Precisava de novos desafios. Era tempo de experimentar algo que me devolvesse a motivação e o entusiasmo. Para Gonçalves (2013), o desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de crescimento, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos seguintes, que são de progresso.

Com efeito, em agosto de 1999, fui nomeado Diretor do Centro de Emprego de Faro (CTE de Faro), onde tive a oportunidade de colaborar com as políticas públicas ativas de emprego. No desempenho dessas funções colaborei na admissão de pessoal para a inauguração das atuais instalações do fórum Algarve, num processo de grande mobilização

dos recursos humanos do CTE de Faro e em que foram feitas mais de setecentas entrevistas, nas instalações então cedidas pela Escola Secundária Tomás Cabreira.

Dado que a atividade do CTE de Faro também se centrava no campo da formação profissional, tive oportunidade de, com a colaboração interna dos Conselheiros de Orientação Profissional (COP's) e de outros técnicos do CTE de Faro, abrir dois cursos de formação profissional para jovens.

Particpei ainda ativamente, como diretor do CTE de Faro, no processo da instalação da Rede Social do concelho de Faro e da Comissão de Proteção de Jovens e Menores, também daquele concelho. Por inerência de funções no CTE de Faro, fui membro das Comissões Locais de Acompanhamento (CLA) do rendimento mínimo garantido dos concelhos de Faro, Olhão e S. B. de Alportel. E ainda fazia parte da CLA de Loulé na qualidade de presidente da Junta de freguesia de Salir, cargo que exerci até janeiro de 2002.

Acompanhei, portanto, de muito perto o desenvolvimento das políticas públicas ativas de emprego e participei em várias conferências sobre emprego e formação profissional.

Estive apenas um ano no Centro de Emprego de Faro porque em agosto de 2000 fui convidado para assumir as funções de Chefe de Gabinete do Presidente da Câmara Municipal de Loulé. E nessa qualidade fui, no ano de 2001, o representante do município na Comissão Regional da Reserva Agrícola do Algarve.

1.8 De volta à escola e a paixão pelas políticas educativas municipais

No regresso à escola, em 2002, apanhei a reorganização curricular formalizada através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o qual consagrou uma maior autonomia no âmbito da gestão escolar.

Voltei a envolver-se ativamente na vida interna da escola, no desempenho de vários cargos como sejam: presidente do conselho pedagógico, coordenador de departamento curricular, coordenador dos diretores de turma, diretor de turma, diretor de instalações, representante das associações locais na assembleia de escola, presidente da comissão de coordenação da avaliação de desempenho dos docentes (ADD), coordenador de projetos de desenvolvimento educativo e coordenador do projeto TALIS. No âmbito da ADD, fui formador interno.

Mas o envolvimento na sociedade civil e a ação política autárquica estiveram, e continuam a estar, sempre presentes na minha vida. Na realidade, depois do exercício do cargo de Presidente da Junta de freguesia de Salir, entre os anos de 1989 e 2001, fui vereador sem pelouro da Câmara Municipal de Loulé, entre os anos de 2002 e 2005,

assistindo apenas às suas reuniões semanais. E de 2005 a 2013 fui novamente membro da Assembleia Municipal de Loulé, com alguma intermitência na condição de membro efetivo e suplente, para ser mais preciso.

Nesta fase, pensei várias vezes se deveria abandonar o ensino pois gostava do que fazia e estava perfeitamente integrado e identificado com o paradigma da administração pública autárquica. Tal como refere Fontoura (2013), “fico ou vou-me embora?” (p. 192), foi a manifestação de uma indecisão que me assolou durante algum tempo e que equacionei deveras, tendo ponderado os aspetos positivos e negativos atinentes a tal possibilidade.

Como destaca Nóvoa (2013), a identidade vai-se construindo, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, não sendo, portanto, um dado adquirido ou um produto acabado. Ou ainda como salienta Moita (2013), “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (p. 115).

Fui credenciado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional como formador, de 2006 a 2011, tendo para o efeito obtido o certificado de competências pedagógicas para exercer a profissão de formador, no âmbito do desenvolvimento de vários cursos de formação profissional para adultos. Nestes cursos, que tinham como enfoque as experiências de vida das pessoas, foi possível promover atividades mais em consonância com o que é referido por Freire (1987) na Pedagogia do Oprimido, quando este afirma que a “dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade” (p. 44), ou Fernandes (1998), quando refere que o questionamento, a problematização e a desocultação da realidade faz-se ao nível da prática educativa, através de um movimento do contexto concreto ao contexto teórico, voltando novamente ao contexto concreto para experimentar novas formas de práxis, numa alusão à educação dialógica preconizada por Paulo Freire.

Foi também o regresso ao questionamento sobre alguns problemas de ordem profissional, designadamente na implementação do processo da avaliação do desempenho docente. Nessa altura tive formação centrada nas temáticas da supervisão pedagógica e na da avaliação do desempenho dos docentes e tive oportunidade de conhecer, mais em pormenor, o pensamento sobre esta matéria de Alarcão (1996, 2000), Caetano (2008), Nóvoa (1997), Sá-Chaves (2000) e Vieira (1993), entre outros autores.

Por outro lado, reconheci, quer ao nível da atividade desenvolvida nos cargos dirigentes e de chefia, quer no que se reporta à atividade docente, quer ainda ao nível dos projetos em execução, a importância decisiva do trabalho colaborativo entre os docentes.

Finalmente, no âmbito do exercício de funções dirigentes, fui Diretor do agrupamento de escolas de Sair de 2009 a 2012, justamente até ao momento em que se operou a fusão deste agrupamento com o agrupamento de escolas Padre João Coelho Cabanita, atual sede do agrupamento de escolas. Por inerência de funções, entre 2009 e 2012, nos termos do

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, fui mais uma vez presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo e membro da comissão pedagógica do centro de formação de associação de escolas do litoral à serra (CFAE de Loulé).

Considerando todo o tempo em que lecionei na EBI de Salir, não será muito difícil reconhecer que a escola também mudou. Mesmo até fisicamente com a construção de outros espaços mas, fundamentalmente, ao nível do entendimento que os professores têm sobre a sua responsabilidade ética e profissional. Novas realidades e novos desafios foram emergindo.

Durante este período de tempo investi fortemente na minha formação profissional. Efetivamente, fiz cerca 394 horas de formação para a progressão na carreira e 125 horas de formação sem contar para a progressão na carreira, num total de 519,5 horas de formação, em diversas áreas no campo da educação.

Ao olhar para trás, verifico que muita coisa mudou nas escolas. Não tenho dúvidas que o movimento da escola cultural trouxe para dentro destas novas práticas e uma nova metodologia de trabalho. Por outro lado, a formação contínua dos professores foi também uma aposta decisiva para que estes se sentissem mais bem preparados e mais confortáveis na sua relação com os alunos e com a sala de aula.

Claro que houve e há inúmeras resistências à mudança. Mas tal facto verifica-se em todo o lado e em todos os setores da sociedade, sendo nuns casos mais visível e noutros menos visível. No caso das escolas, o facto é mais visível pela exposição que os professores têm. Esta é a minha opinião, fundamentada pelo conhecimento que tenho da situação.

Também foram operadas mudanças significativas ao nível do trabalho colaborativo. Na realidade, por todos os locais por onde passei na esfera da administração pública, não tenho dúvidas em afirmar que as escolas são os locais onde o trabalho de equipa está mais desenvolvido. Qualquer escola com cerca 20 turmas (correspondente, sensivelmente a 500 alunos), fará certamente, no mínimo, cerca de 80 a 90 reuniões anuais. E estou a referir-me apenas a escolas de pequena dimensão. E um professor que lecione cinco a seis turmas em qualquer escola, fará pelo menos 20 a 25 reuniões por ano, umas de monitorização das atividades, outras de articulação curricular e, finalmente, outras ainda para a formalização da avaliação sumativa dos alunos.

Acredito que, por vezes, os nossos olhos não estão virados para observar aquilo que muda, mas sim para observar aquilo que não muda e assim, tal facto, pode originar uma distorção da realidade. Agora é necessário perceber que a escola, como estrutura organizativa complexa que é, onde confluem diferentes maneiras de pensar, de ser e de estar, não pode mudar pela rutura abrupta das relações humanas, mas sim pelo envolvimento dos próprios agentes da mudança.

As escolas enfrentam hoje novos desafios. Como salienta Batista (2011), a educação para todos mudou as finalidades da escola, como mudou a própria escola na qual os alunos assumem novas responsabilidades e os professores novas funções. E que, em qualquer escola, uma liderança forte e qualificada que tenha habilidade para a tomada de decisões no tempo certo, conforme assinalam Roque e Silva (2015) constitui a melhor forma para enfrentar e superar aqueles desafios.

Estou plenamente de acordo com os autores, pois que as mudanças na escola passam, fundamentalmente, pelas dinâmicas geradas ao nível das lideranças de topo e intermédias, pelos projetos assumidos e pela mobilização que são capazes de gerar.

No meu caso pessoal, verifico que aquilo que hoje penso sobre muitas matérias e sobre alguns conceitos, não é o mesmo que pensava há cinco ou 10 anos atrás. Também eu mudei. Goodson (2008) refere que as nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos e do nosso sentido de identidade pessoal. E que o chamado *estilo de vida* do professor, tanto dentro como fora da escola, tem impacto nas suas perspetivas sobre o ensino assim como na sua prática profissional.

Mas a vida não para. E ainda continuo a sonhar com uma escola nova onde cada um se possa sentir feliz, algo que, a meu ver, tem tanto de desafiante como de complexo.

2 Situação problema e metodologia de trabalho

Um dos temas mais atuais na escola é, sem dúvida, o problema relacionado com a avaliação dos docentes. Trata-se de uma matéria apaixonante e de extremo significado para os docentes, para a própria escola e até para a sociedade portuguesa, pois como referem Graça et al. (2011), o tema tem marcado a agenda da política educativa, extravasando claramente as fronteiras da escola e impondo-se como incontornável sempre que se aborda a questão escolar.

Para Morais (2009), a implementação de um modelo de avaliação de desempenho é, provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização. Na realidade, o tema assumiu contornos de grande amplitude designadamente a partir dos anos de 2008 e 2009 e, segundo A. A. Santos (2009), entrou na agenda educativa e política trazendo para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação, tendo sido objeto de discussões acaloradas nos meios de comunicação social, em particular na TV. Internamente, constituiu um tema de discussão permanente ao nível da sala de professores e teve amplo reflexo nas estruturas de liderança intermédia das escolas. E continua a constituir um problema que as escolas e os professores não se podem desobrigar ou eximir.

Quanto ao problema em termos de investigação e de estudo, Coutinho (2011) sustenta que toda a investigação envolve sempre um problema, enquanto Pocinho (2012) refere que a formulação consiste em dizer, de maneira clara e compreensível, qual a dificuldade que se procura resolver, devendo-se enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. O mesmo autor salienta, ainda, que o problema é a pergunta para a qual desejamos saber a resposta e que a investigação é a procura dessa resposta.

Por seu turno, Pacheco (1995) considera que o problema inicial vai-se complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora, pelo que se torna importante definir a metodologia a que o presente trabalho se deve consubstanciar.

A metodologia utilizada na resolução do problema é a de trabalho de projeto, que na opinião de Tavares (2005) possui um mérito que lhe está de certa forma implícito e que é o facto de ensinar a aprender.

De acordo com Castro e Ricardo (1998), a metodologia de projeto inscreve-se no movimento da educação progressista associado ao pensamento de Dewey, movimento esse que, entre outras coisas, defende o processo experimental e a grande preocupação de associar a educação a objetivos pragmáticos, focalizando a ação nos interesses dos alunos. Mas, segundo os mesmos autores, será Kilpatrick que fundará esta metodologia a partir do artigo «*The project Method*», publicado em 1918.

Também Gambôa (2011) entende que esta metodologia tem em John Dewey e Kilpatrick as suas principais referências históricas, tendo sido Kilpatrick, na opinião de Marques (2016), o seu grande precursor. Esta metodologia foi divulgada em Portugal por Irene Lisboa em 1943, mas só verdadeiramente a partir dos finais da década de 70 do século passado é que começou a ser divulgada e utilizada nas ciências da educação.

Em termos de conceito, um projeto é, na perspetiva de Cortesão, Leite e Pacheco (2002), essencialmente “um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou sobre um tema . . . envolvendo uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (p. 24). Ou seja, para estes autores, um projeto não é apenas intenção mas também ação. Para Leite, Malpique e Santos (2001), a metodologia de projeto centrada na resolução de problemas permite o desenvolvimento de uma “nova relação dinâmica entre prática e teoria, entre o sensível e o inteligível, entre saberes sociais e saberes escolares” (p. 81), podendo ser um contributo importante para uma mudança que se deseja.

Na mesma linha de pensamento situam-se Many e Guimarães (2006) ao frisarem que a metodologia de trabalho de projeto inscreve-se numa investigação de carácter holístico na medida em que as problemáticas encontram respostas numa grande multiplicidade de fontes, implicando, por isso, a aprendizagem de métodos de investigação.

No entanto, torna-se necessário perceber qual é a aceção do termo «problemas» aqui utilizado. Com efeito, recorrendo a Castro e Ricardo (1998), nesta metodologia o termo «problemas» tem uma abrangência muito lata, “no sentido da diferença entre o que existe e o que gostávamos que existisse. Neste caso o problema impõe-se, é da sua existência que se parte” (p. 33).

2.1 Identificação e definição do problema

A avaliação de desempenho dos professores tem criado tensões entre os pares, dificultando o trabalho colaborativo, quer por manifesta falta de formação dos avaliadores, quer ainda pelo facto dos avaliados não terem confiança no processo. No meu percurso profissional e no conhecimento adquirido da situação, tenho a noção clara que a avaliação do desempenho dos professores ainda continua a gerar uma enorme tensão e um evidente mal-estar entre os pares.

O facto de, na qualidade de coordenador de departamento, ter sido avaliador/relator do departamento curricular de matemática e ciências experimentais, e de na qualidade de diretor da escola onde leciono, ter sido avaliador geral, deu-nos a possibilidade de constatar que os professores continuam, de uma forma geral, a não entender os objetivos da avaliação de desempenho e os efeitos que tal situação pode gerar no seu desenvolvimento profissional e mesmo no desempenho escolar dos seus alunos.

Para além daqueles aspetos, o facto de termos tido a oportunidade de fazer formação ao nível desta temática, em contraponto com a esmagadora maioria dos professores da escola, os quais não possuem qualquer tipo de formação a este nível, criou-me a convicção que é apostando na formação dos professores ao nível da supervisão e avaliação de desempenho que o problema se poderá esbater ou pelo menos amenizar. Por isso, a escolha do tema para o nosso trabalho de projeto.

Na identificação do problema propomo-nos fazer uma breve incursão pelo pensamento de alguns autores sobre o tema da avaliação de desempenho, bem como também, uma brevíssima viagem pela história recente sobre o processo da implementação do atual modelo da avaliação de desempenho dos docentes (ADD).

Como salienta Afonso (2009), com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o paradigma da avaliação dos professores mudou. Efetivamente, aquele normativo, ao definir o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enunciou um conjunto de referenciais comuns à atividade dos docentes, evidenciando, por outro lado, determinadas exigências para a organização dos projetos da respetiva formação.

O facto dos professores, das escolas e dos centros de formação de professores terem dado pouca importância àquele normativo, bem como ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, fez com que a questão da avaliação de desempenho dos docentes e tudo o que é conexo a ela, não tivesse constituído matéria relevante para a prática docente durante os anos subsequentes ao da publicação dos citados normativos, mais propriamente até ao ano 2006.

Na verdade, aqueles normativos eram apenas os documentos de enquadramento, faltando proceder a uma revisão ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), o que aconteceu no ano de 2007.

2.2 Justificação da escolha

Com efeito, no início do ano de 2007, o ME publicou o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que procedeu a alterações significativas ao ECD. A publicação deste normativo criou alguma agitação/tensão nas escolas, dado que produziu efetivas alterações à progressão na carreira docente, por um lado, e por outro instituiu um novo modelo do sistema da avaliação do desempenho dos docentes. Este novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes iniciou-se, pois, sem que as escolas estivessem preparadas para o operacionalizar e tal situação irá marcar os tempos que a seguir decorreram.

A justificação da escolha baseia-se, pela atualidade do tema o qual é entendido por Morgado e Carvalho (2012) como uma “construção social complexa” (p. 89) e ainda pelo facto de termos a noção clara que os problemas suscitados pelo processo de implementação do novo modelo de ADD foram devidos à circunstância de muitos professores avaliadores não possuírem qualquer tipo de formação em avaliação de desempenho, pelo que se gerou uma enorme desconfiança por parte dos professores avaliados, até porque eram os próprios avaliadores que se diziam impreparados para tal tarefa.

Segundo Caetano (2008), quando se emite um julgamento sobre outra pessoa, uma primeira questão que se coloca ao avaliador é se este tem legitimidade social para avaliar aquela pessoa. E este facto não estava verdadeiramente salvaguardado nas escolas.

Na sequência da publicação do diploma atrás referido que consagrava as alterações ao ECD, o ME publicou o Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, o qual estabelecia o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular. E a entrada em vigor deste normativo provocou grandes divisões entre os docentes, criando mais tensões ao nível da sala de professores.

Por outro lado, até 2008 o ME não apostou verdadeiramente na formação dos avaliadores e tal aspeto só foi desenvolvido na sequência da publicação do Decreto

Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Como salienta J. N. Silva (2011), a formação em avaliação de desempenho docente exponencia a relação entre a formação, a avaliação de desempenho e a sua natureza eminentemente formativa e experiencial.

A primeira fase da formação dos avaliadores ocorreu no 1.º período do ano letivo 2008/2009, sendo muito restrita e foi feita debaixo de enorme tensão, porque foi imposta. Para além disso, coincidiu no tempo com tomadas de posição de grande contestação por parte dos conselhos pedagógicos das escolas. Foram também os tempos das grandes manifestações de professores. Os tempos não eram, pois, favoráveis ao espoletamento do processo da avaliação de desempenho.

Aguiar e Alves (2011) assinalam que o facto de o poder político ter associado a ADD aos principais problemas do sistema educativo, que são o insucesso e o abandono escolares, numa ótica de responsabilizar os professores quase que em exclusividade pelos resultados escolares dos alunos, fez com que o problema atingisse maior dimensão e descontentamento na classe docente.

Atualmente a tensão entre os docentes está mais desanuviada mas ainda se manifesta muita desconfiança no processo. A questão da formação dos avaliadores continua a discutir-se e constitui algo que é incontornável quando se aborda o tema. É importante que tanto os avaliadores como os avaliados tenham formação ao nível da avaliação de desempenho e que a relação profissional entre eles seja feita numa base de grande abertura e de diálogo no sentido da promoção do sucesso dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes. Paralelamente, enquanto a supervisão pedagógica não for uma realidade assumida e incorporada na prática docente, dificilmente deixará de existir a desconfiança no processo.

A este respeito, trazemos à colação o conceito inicial de supervisão pedagógica tal como é proposto por Alarcão e Tavares (2007), “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano ou profissional” (p. 16). Este conceito, no cenário da supervisão clínica, proposto pelos mesmos autores, não estava a ser desenvolvido pela generalidade das escolas o que dificultou verdadeiramente o processo de implementação da avaliação do desempenho docente.

Sobre esta matéria, partilhamos a interpretação que Afonso (2009) faz sobre a ADD, quando aquela autora afirma que, na avaliação dos professores, as informações obtidas facilitam o desenvolvimento profissional, ou seja, a necessidade de refletir na prática para melhorar o ensino e a aprendizagem. E comungamos o pensamento de Coelho e Oliveira (2010), quando estes autores referem que “qualquer modelo de avaliação de desempenho só será entendido por todos quando a escola encarar a avaliação como um projeto global, no sentido da construção de uma cultura de avaliação” (p. 9).

3 Questões e objetivos de investigação

Considerando o enquadramento do problema, importa agora definir a questão de partida e os objetivos da investigação. A questão de partida visa um objetivo geral da investigação, sendo o objetivo a delimitação da problemática a tratar para se encontrar uma solução para o problema. Efetivamente, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a definição da questão de partida visa clarificar a intenção da investigação e deve basear-se em critérios de clareza, exequibilidade e pertinência, constituindo o fio condutor do trabalho.

3.1 Questão de partida

A questão de partida, no trabalho que nos propomos realizar é a seguinte: **que transições ecológicas são necessárias para, através do trabalho colaborativo, se diminuir as tensões e as desconfianças entre os professores?**

3.2 Subquestões

A questão de partida dá origem a seis subquestões, em que cada uma delas visará tratar um objetivo específico, sendo que estes, na opinião de Reis (2010), explicitam os detalhes do objetivo geral e definem os diferentes pontos a serem abordados, visando confirmar as hipóteses.

As subquestões são as seguintes:

- 1- Quais as vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo, no contexto de um agrupamento de escolas?
- 2- Quais as formas/modalidades de trabalho colaborativo num agrupamento de escolas?
- 3- Que formação específica e que conhecimentos didático-pedagógicos é recomendável que os avaliadores possuam?
- 4- Que tensões e desconfianças existem entre os avaliados e os avaliadores?
- 5- O que é necessário fazer para se consolidar o processo de avaliação dos docentes como efetivo trabalho colaborativo?
- 6- Que transições ecológicas podem ser promovidas pela avaliação do desempenho docente?

3.3. Objetivo geral

A questão de partida visa dar resposta a um objetivo geral que é o seguinte: **Indicar as transições ecológicas necessárias para diminuir tensões e desconfianças entre os professores.**

3.4. Objetivos específicos

Da mesma forma, cada uma das subquestões está alinhada com um determinado objetivo específico, que no seu conjunto são os seguintes:

- a). Identificar as vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo num agrupamento de escolas.
- b). Identificar as formas ou as modalidades de trabalho colaborativo que são aconselháveis ocorrer num agrupamento de escolas.
- c). Indicar que formação específica e que conhecimentos didático-pedagógicos é recomendável que os avaliadores possuam.
- d). Identificar os tipos de tensões e as desconfianças existentes entre os avaliados e os avaliadores.
- e). Indicar as condições que são necessárias criar/implementar para que o processo de avaliação dos docentes possa ser considerado como efetivo trabalho colaborativo num agrupamento de escolas.
- f). Evidenciar as transições ecológicas na avaliação do desempenho docente.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A utopia está no horizonte. Aproximo-me dois passos e ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos para além. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso mesmo: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano, 2001, Las palabras andantes

1 Breve historial da avaliação docente em Portugal

1.1 Introdução

Na sociedade atual vive-se um tempo em que se tornou normal o questionamento de tudo aquilo que nos rodeia. Tal atitude constitui, na essência, a pedra basilar para a construção do conhecimento e para a mudança, que são fundamentais na evolução das organizações e, por assim dizer, da própria sociedade.

Ventura (2010) refere que um dos traços característicos das sociedades modernas é, sem dúvida, o papel atribuído aos sistemas educativos, sobressaindo a questão fundamental da melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesta ótica, segundo o mesmo autor, foi emergindo, entre os decisores políticos e responsáveis educativos, uma grande expectativa gerada em torno das escolas e dos professores, no sentido de se conseguir que todos os alunos alcançassem bons resultados. Ora, tal facto, acentua a necessidade de se reequacionar a importância daquilo que se consideram as práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem que possam conduzir a uma melhoria do sucesso escolar dos alunos. Como o ensino diz respeito aos docentes, assim a sua prática e o seu desempenho passaram a estar na agenda educativa, bem como o desempenho das próprias organizações escolares.

Efetivamente, a avaliação do desempenho dos docentes (ADD) adquiriu uma dimensão considerável com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o qual introduziu profundas alterações no estatuto da carreira docente (ECD).

Este facto trouxe, a partir de 2007, a avaliação do desempenho dos docentes para a ribalta, com grande visibilidade pública, processo que criou ou acentuou algumas tensões entre os docentes e entre estes e a equipa que à data dirigia o Ministério da Educação.

Apesar da grande ressonância pública que a ADD teve a partir do ano de 2007, convém, no entanto, ter uma ideia da ADD ao longo dos tempos, tornando-se, por isso, inevitável recorrer ao itinerário da profissão docente, designadamente a partir da implantação de República em 1910. Isto apesar do objetivo deste trabalho não ser o de descrever todas as etapas desse itinerário, mas e tão só, o de apresentar uma breve síntese, considerando os aspetos mais importantes.

1.2 A avaliação docente e a política educativa desde a I República até 1974

Assim, segundo a OEI (2003), a educação e o ensino foram marcados de forma indelével pela República. Com efeito, em 1911 procedeu-se à reforma do ensino primário e em 1913 foi criado o Ministério da Instrução Pública. Mas a instabilidade política que se verificou durante a I República, não permitiu que o ideal republicano fosse concretizado, no que respeita à educação.

Com o surgimento do Estado Novo, na II República, houve um enorme retrocesso ao nível educativo, como acentua Nóvoa (1997), assistindo-se “à degradação do estatuto socioeconómico da profissão docente e consagrando-se uma visão funcionarizada do professorado” (p. 19).

No entanto, através do Decreto-Lei n.º 27:041, de 11 de janeiro de 1932 é publicado o estatuto da instrução secundária, o qual, de acordo com Resende (2003), produziu uma distinção nítida entre a classificação profissional e a classificação da prestação do serviço docente.

Segundo Pacheco (2009), a Circular n.º 367, de 11 de março de 1932, enviada pelos serviços centrais do Ministério da Instrução Pública aos reitores dos liceus, recomendava a estes que a apreciação do serviço docente servisse para distinguir o desempenho dos professores, na medida em que “para alguns reitores, são muito bons todos ou quase todos os professores do seu liceu; para outros são todos bons; raros são os que estabelecem diferenças, dentro do liceu, de professor para professor” (p. 44).

Em 1936 procedeu-se à reforma dos liceus através da publicação do Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de outubro. Este normativo estatua, no § 1.º do artigo 24.º, que as nomeações para os lugares de professor efetivo ou auxiliar só se tornariam definitivas depois de três anos de bom serviço. Já no § 2.º do mesmo artigo estipulava-se que o serviço dos professores seria classificado baseando-se tanto na competência técnica como na ação educadora. Esta classificação era da responsabilidade dos serviços de Inspeção do Ensino Liceal, conforme se dispõe no § 5.º ainda do mesmo artigo. Também no ano de 1936 o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se por Ministério da Educação Nacional.

Ainda segundo Resende (2003), a classificação da prestação do serviço docente prevista no normativo publicado em 1936, era baseado numa lógica muito semelhante ao estipulado no normativo de 1932.

Em 1947 foi publicado o estatuto do ensino liceal através do Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro. No artigo 168.º refere-se que o serviço prestado pelos docentes é classificado de bom ou deficiente. Este normativo prevê, no artigo 173.º, a criação da Inspeção do Ensino Liceal a qual seria integrada na Inspeção Geral do Ensino. Uma das atribuições da Inspeção do Ensino Liceal era, justamente, a classificação do serviço dos professores dos grupos 1.º a 9.º. De fora, ficavam os professores de Canto Coral (10.º grupo) e Educação Física (11.º grupo). Mas eram os Reitores que, na prática, avaliavam (melhor dizendo, classificavam) os professores, uma vez que assistiam às suas aulas, quando por bem entendessem. Depois, a informação recolhida era passada para os inspetores e estes acabavam por formalizar aquela classificação de serviço.

Curado (2002) refere que, durante o período de 1933-1974, as escolas e os professores eram fortemente controlados pelo Estado, reconhecendo este a importância das

escolas como aparelhos ideológicos. Por outro lado, de 1947 até 1974, ano da instauração do regime democrático, a avaliação dos professores ficou a cargo da Inspeção do Ensino, com o apoio dos reitores das escolas.

Como exemplo de tal ação de controlo, Mesquita-Pires, Mesquita e Ribeiro (2009) salientam que a adoção dos chamados livros únicos constituiu uma ação reveladora de um currículo controlado, “limitado e pouco elaborado” (p. 10) e também à medida do pensamento único, facto que caracterizou o Estado Novo.

Também Mendonça (2006) destaca os mesmos aspetos referindo que o Estado centrou na escola primária as suas diretrizes ideológicas, com o objetivo de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados, onde os valores de Deus, Pátria e Família assumiam uma expressão muito marcante.

Na mesma ótica opina Braga (2010), salientando que Carneiro Pacheco, nomeado a 18 de janeiro de 1936 para titular da pasta da Instrução Pública, concretizou uma importante obra reformadora, de forte politização na educação, aumentando a vertente ideológica dos currículos, estabelecendo livros únicos em todos os graus de ensino (exceto no superior), criando diversas instituições de enquadramento da ação educativa, entre as quais a Mocidade Portuguesa e impondo ainda a obrigatoriedade de crucifixos nas salas de aula.

De acordo com Nóvoa (1997), é a partir dos anos 60 que começa a surgir alguma tendência reformadora. Na realidade, segundo a OEI (2003), os compromissos internacionais vão obrigar o Estado Novo a alterar a sua política educativa. Com efeito, a divulgação em 1964 do relatório do Projeto Regional Mediterrâneo, produz alterações significativas, constituindo inequivocamente um momento de viragem. Ainda no ano de 1964 é criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual e em 1967 cria-se a ensino preparatório resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico.

A reforma de Veiga Simão, vertida na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que estrutura o sistema educativo, dedica o Capítulo III à formação dos agentes educativos. Esta reforma gerou grande controvérsia no seio do próprio governo a que Veiga Simão pertencia e segundo Stoer (1983) foi precedida da discussão de dois documentos estratégicos: “o projeto do sistema escolar e as linhas gerais de reforma do ensino superior” (p. 793).

É, pois, com o desenvolvimento da reforma proposta por Veiga Simão que se chega a abril de 1974.

1.3 A avaliação docente desde 1974 até 1990

Com a instauração do regime democrático em 1974 aquela proposta não foi totalmente implementada, isto apesar de, como referem Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), o Ministro da Educação durante o processo revolucionário em curso, Vitorino Magalhães Godinho, ter dado continuidade a alguns projetos de Veiga Simão,

designadamente no que concerne à ação social escolar, ao aumento da escolaridade obrigatória e à unificação do 1.º ciclo do ensino secundário.

Em 1975 foi extinto o ensino técnico e no ano letivo de 1975/76 entrou em vigor o ensino unificado. Este tipo de ensino foi criado, certamente, devido ao estigma social que se instalou na sociedade portuguesa sobre quem acedia aos ensinos liceal e técnico. Com efeito, segundo Vieira (2013), o ensino liceal surgia como o caminho a seguir para os filhos das elites, enquanto o ensino técnico destinava-se às classes mais baixas. A unificação do ensino, no contexto daquela época, tornava-se inevitável com o acesso igual a ser proporcionado a todos os jovens independentemente do seu estatuto social.

Ainda segundo Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010) em 1976, no I Governo constitucional, ressurgiram preocupações evidentes relacionadas com a formação contínua e com a formação em exercício, para os docentes que não eram profissionalizados.

Mas Curado (2002) evidencia que, com o advento da democracia, a questão da avaliação dos professores deixou de ser uma prioridade da agenda educativa só o voltando a ser em 1986. A razão para esta autora é muito simples: a avaliação dos docentes estava associada a sistemas de controlo característicos do passado recente autocrático e, como se tinha instituído um regime democrático, dever-se-ia cortar com o passado. Vivia-se num tempo em que o primado era: deveres iguais, direitos iguais e responsabilidades iguais. Mas, na década de 80, à medida que o processo de democratização se foi consolidando, aquele primado foi-se alterando, uma vez que se começou a sentir a necessidade social de se considerar as questões da responsabilidade, da qualidade, da eficácia e da eficiência, como aspetos centrais num sistema educativo moderno e de promoção dos valores atinentes ao estado democrático.

Efetivamente, em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a questão da avaliação do desempenho docente tomou verdadeiramente dimensão. Com efeito, os artigos 30.º a 36.º da LBSE referem-se aos recursos humanos, sendo que é justamente o artigo 36.º que estatui os princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais de educação. O n.º 2 deste artigo estabelece que a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida.

Estava-se num tempo de grande massificação do ensino, com o estabelecimento da escolaridade obrigatória de 9 anos pela LBSE, o que obrigou, como refere Nóvoa (1997), “a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado” (p. 20).

Efetivamente, é na década de 80 do século passado que se aposta estrategicamente na formação dos professores, com a implementação dos modelos da profissionalização ou formação em exercício (Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro), da formação em

serviço (Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de maio) e da profissionalização em serviço (Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto).

No final daquela década, mais precisamente em 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas. No artigo 14.º daquele diploma legal, dedicado à formação e gestão do pessoal docente, consagra-se na alínea j) que compete à escola avaliar o desempenho e a prestação do serviço docente, nos termos da lei.

Também no ano de 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, que aprovou a estrutura da carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo uma carreira única com 10 escalões (artigo 4.º). Este normativo determina, no artigo 5.º, que o ingresso na carreira docente é condicionado pela posse de qualificação profissional para a docência, nos termos da LBSE, e no artigo 9.º que a progressão nos escalões da carreira docente faz-se, cumulativamente, por:

- a)- Decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes;
- b)- Por avaliação do desempenho;
- c)- Pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

Este normativo consagra, também, no capítulo IV (disposições transitórias), os diferentes regimes de transição para os novos escalões e novo sistema retributivo, antecipando, de certa forma, a publicação do primeiro estatuto da carreira docente.

1.4 A avaliação do desempenho docente desde 1990 a 2007

Herdeiro (2013) refere que o primeiro ECD foi precedido de lutas sindicais muito fortes. Na verdade, com a publicação do primeiro estatuto da carreira docente (ECD), através do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, foi consagrada a carreira única, como se refere na nota introdutória, sendo que tal corresponde “a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si, uma significativa inovação, de que se esperam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente” (p. 2040-(2)).

É também essa a opinião de Rola (2014), a qual refere que o grande marco na vida dos professores aconteceu com a publicação do primeiro ECD, facto há muito tempo reclamado pelo corpo docente, para o diferenciar do restante funcionalismo público, creditando-lhe, assim, a importância social que a profissão seria merecedora.

Em termos concretos, o referido normativo consagrou a necessidade da avaliação do desempenho dos docentes no sentido da melhoria da respetiva atividade profissional e da sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passou a depender a progressão na carreira.

Ou seja, o ECD incorporava duas dimensões ou modelos relativos ao percurso profissional dos docentes: a carreira e o profissionalismo. A este propósito, Carvalho e Oliveira (1990), salientam que tais dimensões são conflitantes e que têm sido objeto de polémico debate, não sendo fácil a sua compatibilização. Na verdade, para além de outros aspetos, a dimensão do profissionalismo é de natureza deontológica, enquanto a dimensão da carreira está assente em características burocráticas.

Por outro lado, a regulamentação do ECD foi estabelecida através do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho. Com efeito, o n.º1 do artigo 5.º deste normativo estabelecia que o processo de avaliação do desempenho iniciava-se com a apresentação, pelo docente, de um relatório crítico da atividade docente desenvolvida no período de tempo a que se reportava a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas, para efeitos da respetiva creditação.

Quanto à estrutura do relatório, o artigo 6.º do mesmo diploma refere que competia ao docente estabelecer tal facto, devendo considerar os seguintes indicadores e elementos de avaliação:

- a)- Serviço distribuído;
- b)- Relação pedagógica com os alunos;
- c)- Cumprimento de programas curriculares;
- d)- Desempenho de cargos diretivos e pedagógicos;
- e)- Participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f)- Ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g)- Contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem;
- h)- Estudos realizados e trabalhos publicados.

Com a publicação deste diploma legal percebe-se, claramente, que há uma ideia bem definida pela tutela relativamente à ação e avaliação dos professores. É que esta deve ser enquadrada, entre outros aspetos, com a obrigatoriedade da frequência de ações de formação contínua devidamente certificadas, como condição indispensável para a mudança de escalão, ou seja, para a concretização da progressão na carreira.

Na realidade, pela interpretação do teor do artigo 15.º do ECD constata-se que o que está em causa é, como salienta Nóvoa (1997), o alinhamento ou a articulação da formação contínua com o desenvolvimento da reforma, ficando em segundo plano a contribuição da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. É também esse o sentido apontado por García (1997), quando este refere que, mais do que os termos aperfeiçoamento e reciclagem, a formação de professores deve apontar para o desenvolvimento profissional professores, numa perspetiva de orientação para a mudança.

Mas quer o ECD quer o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, nada referem a respeito do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente que se encontra a exercer funções nos órgãos de direção, administração e gestão das escolas.

Assim, foi publicado o Decreto-Lei n.º 58/94, de 22 de setembro, para regulamentar tal matéria. O Diploma preceitua que os docentes que não estão vinculados à prestação efetiva de funções letivas (na prática, eram, sobretudo, os presidentes dos conselhos diretivos), é-lhes atribuído a classificação de Satisfaz, considerando-se os mesmos avaliados (artigo 12.º).

Ainda no ano de 1992 é publicado o regime jurídico da formação contínua através do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Neste regime são criados os centros de formação das associações de escolas (artigo 18.º), os centros de formação das associações de professores (artigo 28.º) e o conselho coordenador da formação contínua (artigo 29.º). A formação contínua ganha dimensão e torna-se imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino e aperfeiçoamento da competência profissional (artigo 3.º), bem como para efeitos de apreciação curricular e progressão na carreira (artigo 5.º). Mas o processo é muito burocratizado.

Com a criação do conselho científico-pedagógico da formação contínua, através do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, desburocratiza-se o próprio processo da formação e aposta-se no desempenho profissional dos docentes. O regime jurídico da formação contínua é consolidado através da publicação do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, o qual dá especial realce à valorização pessoal e profissional do docente em estreita articulação com o trabalho que desenvolve ao nível da escola onde leciona, conforme se constata no preâmbulo daquele normativo. Agora sim, a formação contínua ganha uma outra dimensão, importância e notoriedade.

O próprio ECD sobre uma alteração substancial através do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. Curado (2002) acentua o facto de existir um governo com novas propostas para a política educativa, o que levou à concretização de mudanças assinaláveis ao nível da avaliação de professores, já que as finalidades desta passaram a ser “a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria das escolas” (p. 40).

A avaliação do desempenho dos docentes é descrita nos artigos 39.º a 53.º do ECD, mas é o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que regulamenta (passe a redundância) o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação, conforme se estabelece no artigo 1.º daquele diploma legal.

Nessa conformidade, o n.º 1 do artigo 5.º preceitua que o processo inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exerce funções, de um documento de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas, nos termos do regime jurídico da formação contínua de professores, consolidado pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro.

O documento de reflexão crítica, cuja estrutura cabia ao docente, deveria respeitar os indicadores e elementos de avaliação constantes no n.º 2 do artigo 6.º daquele diploma e que eram os seguintes: a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; d) desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica; e) participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) ações de formação frequentadas e respetivas certificações; g) estudos realizados e trabalhos publicados.

A avaliação do documento de reflexão crítica era expressa através das menções qualitativas de *satisfaz* ou de *não satisfaz*, sendo aquele apreciado e avaliado pelo órgão de gestão em que o docente exercia funções, precedido de parecer do conselho pedagógico (artigos 43.º e 44.º do ECD e artigo 10.º do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio).

Se o parecer do conselho pedagógico fosse o da atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz*, o órgão de gestão era competente para a atribuir. Mas se o parecer fosse o da atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz*, então tal competência pertencia a uma comissão de avaliação criada nos termos do n.º 3 do artigo 42.º do ECD e do n.º 4 do artigo 10.º daquele Decreto Regulamentar.

Mas o artigo 45.º do ECD previa também o acesso à menção qualitativa de *Bom*, para os docentes que tivessem tido a menção de *Satisfaz*, facto que deveria ser requerido à apreciação de uma comissão de avaliação constituída por três elementos, sendo um deles o presidente do órgão de gestão e os outros dois seriam: um docente que exercia funções noutra estabelecimento de ensino e um outro docente que fosse de reconhecido mérito no domínio da educação. Este modelo de avaliação, que representou na época um enorme salto em termos de avaliação do desempenho docente, era ainda muito incipiente em termos das menções qualitativas, colocando mesmo de parte a avaliação quantitativa. No fundo, representou, à época, o modelo possível fruto dos processos de negociação coletiva acordados com as estruturas sindicais representativas dos professores, conforme alude Curado (2002).

No ano 2001 foram publicados os perfis de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º

240/2001, de 30 de agosto. Este diploma enunciava um conjunto de referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os ciclos, apontando as seguintes dimensões em que se deveria basear a sua prática profissional: a) Dimensão profissional, social e ética; b) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; d) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Contudo, o diploma passou quase que despercebido na grande maioria das escolas, não lhe sendo dada a relevância que o mesmo continha para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a sua avaliação de desempenho.

Na verdade, aquele normativo consagrou, definitivamente, os eixos em que se deveria basear ou pautar toda a atividade docente, mas só em 2007, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro é que a generalidade das escolas e professores se aperceberam do seu teor e da sua importância.

Em jeito de conclusão, estas foram, na minha opinião, as principais referências ou marcos no itinerário da avaliação do desempenho docente até ao ano de 2007.

1.5 A avaliação do desempenho docente de 2007 até à atualidade

Do ano de 2007 até à atualidade é possível distinguir três períodos perfeitamente distintos: o primeiro até 2011, fundamentalmente caracterizado pela publicação de uma enorme quantidade de normativos e de orientações da tutela; o segundo de 2011 até 2013, que designo por período de acalmia e o terceiro de 2013 até à atualidade, que denomino por período da velocidade de cruzeiro.

1.5.1 De 2007 a 2011: Os normativos e a carga administrativa

Durante os anos de 2007 a 2011 foi publicada uma enorme torrente legislativa que as escolas tiveram dificuldade em acompanhar. Assim, entre outras, merecem realce as seguintes matérias objeto de publicação legislativa:

- Alterações ao ECD, com introdução de novos escalões de, alterações significativas na contagem do tempo de serviço e reposicionamento na carreira docente;
- Avaliação de desempenho dos docentes (ADD);
- Concursos para professores titulares;
- Concursos para os novos diretores escolares;
- Concursos para bibliotecários escolares;
- Novo modelo de colocação de professores, com alterações significativas (colocação por 4 anos, no que se reporta aos docentes do quadro);
- Reformulações dos projetos educativos;

- Reformulação dos regulamentos internos;
- Criação dos conselhos gerais de escola;
- Avaliação externa das escolas;
- Criação das comissões da avaliação interna ou autoavaliação das escolas;
- Alterações à escolaridade obrigatória;
- Reforma curricular (incluindo os exames do 9.º ano a Língua Portuguesa e Matemática);
- Constituição dos mega-agrupamentos;
- Encerramento de uma quantidade enorme de escolas do 1.º ciclo;
- Alterações ao regime de aposentação dos docentes (Lei n.º 77/2009, de 13 de agosto);
- Transferência de competências para os municípios em matéria de educação (mobilidade definitiva dos Assistentes Técnicos e dos Assistentes Operacionais do ME para as autarquias) e início do SIADAP;
- Programa educação 2015;
- Projeto metas educativas 2021;
- Alterações (diversas) ao processo de avaliação dos alunos.

Mas só o tema referente à ADD é muito vasto e mereceu, por isso, um destaque enorme com um extenso rol de documentação legislativa publicada. E também foi divulgada internamente e de forma avulsa outra documentação importante sobre aquele tema, repartida entre Circulares, Ofícios Circulares, Recomendações, Informações e Notas de leitura temática.

A acrescentar à documentação publicada, às escolas foi proposta a definição dos instrumentos de registo a serem normalizados localmente e destinados à inscrição de toda a informação que fosse considerada relevante para a concretização da avaliação de desempenho, conforme orientação transmitida pela Informação n.º B08020359N, de 24 de janeiro, da Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE). A concretização desta orientação revelou-se completamente desastrosa pela discricionariedade e arbitrariedade introduzidas e foi objeto de grande contestação nalgumas escolas.

Convenhamos que, com tanta matéria submetida à alteração e discussão no seio das escolas, num tão curto espaço temporal, as direções escolares e os professores viram-se assoberbados com uma quantidade enorme de trabalho puramente administrativo e os docentes, de uma forma geral, deixaram de ter tempo para preparar convenientemente as suas atividades, no sentido do cumprimento da sua mais nobre missão que é a de ensinar alunos e formar cidadãos.

A propósito dos modelos de avaliação do desempenho dos docentes, Machado (2009; 2016) entende que se podem resumir a apenas dois: os internalistas, realizados no próprio contexto da avaliação e os externalistas, que se baseiam num dispositivo de avaliação exterior ao contexto da avaliação, evidenciando as suas características, vantagens e desvantagens. O autor defende que deveria prevalecer um modelo híbrido, como forma de uma melhor aceitação do processo por parte dos docentes avaliados. Mas o modelo aplicado neste período foi exclusivamente internalista.

1.5.2 De 2011 a 2013: O período da acalmia

O ano de 2011 foi o da viragem, fruto de vários fatores e a que não deve ser alheio o facto de ter ocorrido uma alteração político-partidária ao nível do governo. Durante este período de tempo verificou-se uma acalmia, fundamentalmente porque os docentes viram consagradas algumas das suas aspirações no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, em particular pela periodicidade e requisito temporal da avaliação, coincidentes com o período correspondente aos escalões da carreira docente (artigo 5.º) e pelo facto da observação de aulas ser feita por um avaliador externo (artigo 13.º). Ou seja, a visão exclusivamente internalista da ADD deu lugar a um modelo misto, agora também com uma visão externalista, reivindicação que os próprios docentes e as organizações escolares sempre fizeram, como forma de aliviar a tensão existente.

Este é o modelo defendido por Machado (2009; 2016), salientando que o carácter exclusivamente internalista da ADD, pode acarretar alguns riscos como sejam; a dificuldade de legitimação dos avaliadores; o estímulo à burocracia e a predominância dos aspetos técnicos e quantitativistas em relação ao próprio processo e aos instrumentos de avaliação. O certo é que, para já, este autor acabou por ter razão, na medida em que a visão externalista trouxe alguma paz ao desenvolvimento do processo da ADD.

Também Raymond (2015), numa entrevista a um jornal português tomou posição pelo recurso à visão externalista da ADD frisando que assim se evitam constrangimentos pessoais que, pela proximidade entre avaliadores e avaliados, não seriam ultrapassados.

Resta saber, no caso português da ADD, até que ponto, sob o ponto vista do próprio desenvolvimento profissional dos docentes, a presença de um avaliador externo no processo avaliativo foi a melhor opção tomada. A este respeito Fernandes (2008), apesar de não se cingir especificamente ao contexto internalista da avaliação, refere que

são os pares que estão em melhores posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. (p. 23)

Partilhamos, aprioristicamente, da mesma opinião do autor, na medida em que, efetivamente, são os pares os docentes que estão mais bem posicionados para interpretar o contexto educacional em que se desenvolve a ação.

Por outro lado, também são estes os docentes que melhor conhecem os docentes a avaliar, designadamente ao nível das suas afirmatividades ou assertividades, das suas espontaneidades, das suas dificuldades e incertezas, dos seus dilemas, das suas angústias, da afetividade e da relação educativa que desenvolvem com os alunos e das suas necessidades em termos de formação e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Se não for assim, a avaliação poderá ser transformada num aspeto fundamentalmente sumativo, como assinala Flores (2010), baseada essencialmente na função de controlo e da prestação de contas e com nítido prejuízo dos aspetos formativos. Ora, segunda a opinião da autora, que partilhamos, os aspetos formativos devem estar sempre presentes no processo avaliativo, uma vez que estão relacionados com o desenvolvimento profissional do docente.

Também Moreira (2009) aponta para os aspetos sobretudo “formativos da avaliação” (p. 254). Na mesma linha de pensamento situa-se Casanova (2009), ao referir que “o avaliador deve ter o coração aberto para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor a melhorar os seus conhecimentos, as suas práticas e os seus valores que fundamentam o seu modo de estar na comunidade educativa” (p. 323). Na verdade, a ADD, em nosso entender, exige a presença do avaliador junto do avaliado, o que não sucede se este for externo à escola.

Quanto à documentação legislativa publicada sobre a ADD neste período, ressaltam os seguintes diplomas:

- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que promoveu a 11.ª alteração ao ECD;
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta justamente o sistema da ADD;
- Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, que estabelece os critérios para a determinação dos percentis;
- Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, que estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica;
- Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, que regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.

1.5.3 De 2013 à atualidade: A velocidade de cruzeiro

Logo após o arranque do ano letivo de 2013/2014 iniciou-se, no nosso entendimento, um período de amadurecimento do processo avaliativo, em que a predisposição dos

docentes para a aceitação da avaliação passou a ser bem diferente, a que não será alheia a figura do diretor do centro de formação de professores da área de abrangência da escola do professor a avaliar, no que concerne às suas funções de coordenação e de gestão da bolsa de avaliadores e da definição do calendário dos procedimentos de avaliação externa.

Este período é ainda caracterizado pelos seguintes aspetos:

- a)- A periodicidade da avaliação ou requisito temporal estão bem definidos e são consensuais entre os docentes;
- b)- Os parâmetros de avaliação, de âmbito nacional, estão bem consolidados;
- c)- Os elementos avaliativos de referência estão devidamente fixados;
- d)- Os instrumentos de avaliação estão praticamente uniformizados em todos agrupamentos escolares, o que faz com que os professores que transitam de um agrupamento para outro a meio do seu período de avaliação não tenham dificuldades de integração no modelo vigente nesse agrupamento.

Contudo, nesta fase e de uma forma geral, a questão da reflexividade da prática docente dos professores e da sua transformação deixaram de ser aspetos debatidos nas escolas, pelo que o debate centrado no desenvolvimento profissional dos professores deixou de ser uma prioridade efetiva. Assiste-se, novamente, a uma certa inércia e a um certo comodismo com manifesto prejuízo dos processos de inovação que se afirmam cada vez mais imperativos numa escola atual de grande exigência.

2 Aspetos centrais na avaliação do desempenho docente

2.1 A ética na profissão docente

2.1.1 Conceito de ética, moral e deontologia

Os conceitos de ética e de moral são por vezes confundidos, mas sob o ponto de vista filosófico têm significados diferentes.

Assim, importa clarificar os conceitos de ética e de moral. De uma forma geral, a ética está associada aos princípios e valores que fundamentam o comportamento humano enquanto a moral está relacionada aos costumes, às regras, aos tabus e às convenções estabelecidas por cada sociedade, num dado momento histórico.

Recorrendo à etimologia e segundo Guedes (2004), na Enciclopédia da Editorial Verbo (2004), a palavra ética deriva do vocábulo grego *ethos* que significa caráter, modo de ser de cada um ao longo do tempo, ou seja, realidade interior de onde são provenientes os atos humanos. Ainda segundo a mesma publicação enciclopédica, o termo moral vem do termo latino *mores* que significa costumes e hábitos, referindo-se também ao comportamento humano de acordo com a “norma valorativa que em última análise

corresponde ao critério do bem e do mal” (Guedes, 2004, p. 5860). Desta forma, a ética afasta-se da moral pois que, enquanto a ética aponta para a racionalidade, suportada pela fundamentação científica ou teórica constituindo um comportamento pós-reflexivo, a moral, pelo contrário, está relacionada com as ações e julgamentos que não são suportadas pela fundamentação, ou seja, a moral é pré-reflexiva. Quanto ao termo deontologia, este está relacionado, segundo o que consta na referida Enciclopédia, com a teoria dos deveres profissionais e das condições éticas do seu exercício.

Ainda sobre a deontologia, Amendoeira (2008) salienta o facto de esta estar relacionada com os deveres e as obrigações dos profissionais, no sentido do que lhes é exigido no exercício das suas funções profissionais.

Quanto à ética, Baptista (2011) “refere que aquela diz respeito à reflexão sobre os fundamentos e os fins da acção, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo histórico” (p. 8). Quanto ao conceito de deontologia, a autora designa “o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das actividades profissionais” (p. 9).

Batista (2012) refere ainda que as noções de ética, moral e deontologia podem ser inscritas numa linha de encontro entre as duas correntes de inspiração clássicas, uma relacionada com a perspectiva teleológica de Aristóteles, ou seja, relativa a um determinado fim e outra proposta por Kant e relativa à perspectiva deontológica, ou seja, ao dever.

No seguimento desta relação das teorias clássicas, Brito (2006) salienta que as “éticas teleológicas deram espaço às éticas deontológicas” (p. 29), com acentuação direccionada para o compromisso com o dever. De facto, com a liberdade, a condição primeira para o pensamento e para o pluralismo, o homem como ser autónomo e livre que é, enfrenta a natureza tornando-a sua subordinada. O referido autor aborda ainda a distinção entre a moral e a religião assinalando que elas distinguem-se, pois que, na sua opinião, a religião não se esgota na moral sendo o fenómeno religioso muito mais lato, caracterizado fundamentalmente pela procura do transcendente que se manifesta pela atitude de adoração e procura da salvação.

Para Santos (s/d) a ética apresenta uma vertente relacionada com a parte social, na medida em que está relacionada com as relações sociais que o indivíduo estabelece e uma vertente psicológica relativa ao indivíduo na forma como este dá resposta à normatividade social, dando origem a um carácter. Quanto ao conceito de moral, o autor salienta que este conceito serve para designar as normas morais que um determinado grupo humano define para si próprio. Sobre o conceito de deontologia o mesmo autor refere que esta pode ser considerada como a ética aplicada ao exercício de uma profissão, se o termo deontologia se reportar “aos procedimentos considerados jurídica e moralmente bons numa dada área profissional” (Santos, s/d, p. 21).

A este respeito Estrela (2010) considera que a ética deve diferenciar-se da deontologia por ter um carácter mais amplo, podendo estar presente em todos os aspetos do ato educativo que podem ser ou não contemplados pela deontologia, pelo que vai além dos deveres profissionais.

Por sua vez, Coutinho (2013) salienta que, atualmente, há um grande apelo à ética para ela intervir nas questões humanas e que tal facto tem sido acompanhado por um pensamento renovado ao nível da sua natureza e fundamentos e ainda nos seus objetivos e metodologias. Esta autora, referindo-se ao pensamento de Habermas, salienta o facto de este autor considerar que a ética deve situar-se numa perspetiva basicamente deontológica tendo como principal “objetivo uma moralização das relações sociais” (p. 42).

Alonso (2013) considera que a ética está relacionada com aquilo que fazemos connosco e com os outros para viver num clima marcadamente humano, onde seja possível integrar todas as diferenças.

2.1.2 A ética e a deontologia na profissão docente

Para Dias (2004), a essência de uma profissão é constituída pelo exercício de um trabalho específico a que deve corresponder um certo comportamento ético, também específico, para o desempenho daquele trabalho, havendo, portanto, uma relação muito forte entre a ética e a profissão.

Quanto a Monteiro (2008), este salienta que todo o tipo de trabalho tem uma dimensão deontológica. Este autor acrescenta ainda que a exigência deontológica é mais intensa nas profissões que prestam serviços indispensáveis à satisfação de direitos do ser humano e que, no caso da profissão docente, a importância da deontologia foi proposta na Recomendação OIT/UNESCO (1966).

Por seu turno, Bermejo (2007) indica que os códigos profissionais não devem ser considerados como um tratado de boas maneiras, nem uma lista de privilégios corporativistas nem tão pouco um conjunto de imperativos morais, mas antes deve ficar claro qual é a contribuição que cada um pode dar à sociedade a que pertence, bem como as obrigações que se estabelecem entre si, os destinatários, as instituições e a sociedade, de um modo geral.

Para Alonso (2006), qualquer profissional para ter uma conduta ética tem que mostrar respeito pelas pessoas, ser justo, prudente, sábio e verdadeiro e que tais virtudes têm relevo não apenas dentro dos contextos profissionais como também fora deles. O autor agrupa as virtudes em três grupos principais: a profissionalidade, o sentido social e o humanismo.

Reimão (2007) assinala a importância da ética na profissão docente frisando que é necessário desenvolver uma preparação ética apropriada à tomada de decisões e uma formação da consciência em torno de referências sólidas, as quais devem situar-se num primeiro plano da formação dos responsáveis de uma sociedade livre.

Seiça (2011) alude à natureza ética da educação, enunciando alguns princípios éticos reguladores da educação, referindo que quem educa assume responsabilidades que o futuro questionará. Nesta perspetiva, é possível concluir que, no caso concreto dos docentes, estes profissionais comprometidos com a ética norteiam a sua atividade baseada em determinados princípios e valores como a legalidade, a integridade, a retidão, a lealdade, a honestidade, a responsabilidade, a equidade, a igualdade, a imparcialidade, a justiça, a proporcionalidade, a colaboração e boa-fé e a não discriminação. Desta forma, a ética profissional dos docentes é um conjunto de normas éticas que formam a consciência destes profissionais e que representam imperativos da sua conduta.

Reimão (2013) destaca a educação como um projeto de construção de valores onde estes dão sentido à nossa existência, uma vez que é por eles que a nossa vida deve ser vivida. Na perspetiva deste autor a educação, enquanto fator dinâmico e regulador do desenvolvimento, consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida, salientando, ainda, que a nossa vivência atual é marcada pela dialética entre a firmeza das nossas convicções e a compreensão que devemos evidenciar face às diferenças.

2.1.3 A ética e a deontologia no estatuto da carreira docente – contradições ou talvez não?

A partir no início deste século começaram a ser publicados alguns normativos relativos à avaliação do desempenho docente, que trouxeram para a colação a questão da dimensão ética e deontológica na relação entre os avaliadores e os avaliados. Assim, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece que a dimensão profissional, social e ética é um dos aspetos principais ao nível do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Esta dimensão vem também aflorada no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, (ECD) sob a forma de «Deveres gerais» do pessoal docente, mas é o teor do artigo 42.º do mesmo normativo que verdadeiramente interessa para este trabalho. Este artigo define o âmbito e a periodicidade da avaliação do desempenho docente, a qual é concretizada, entre outras dimensões, pela vertente profissional e ética. Tal facto seria depois regulamentado através do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Em 2009, o ECD sofreu algumas alterações que foram publicadas através do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, mantendo-se, contudo, o articulado referente à dimensão profissional e ética, na alínea a) do n.º 2 do artigo 42.º.

Na alteração do ECD publicada através do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, verifica-se, mais uma vez, que o legislador tem a preocupação de consagrar a dimensão profissional e ética, reforçando-a, inclusivamente, ao acrescentar-lhe a vertente social. Esta alteração ao ECD, que incidiu em cinco aspetos essenciais, foi regulamentada através do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, o qual estatui, no n.º 2 do artigo 4.º, que aquela dimensão afere-se com base nos domínios previstos nos n.ºs 1 a 4 do artigo 45.º do ECD e na apreciação do grau de cumprimento dos deveres específicos da profissão docente estabelecidos nos artigos 10.º-A e 10.º-C do ECD.

Contudo, a dimensão profissional, social e ética perdeu relevância na última alteração do ECD publicada através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. De facto, não se percebe qual foi a intenção do legislador ao retirar esta dimensão da avaliação de desempenho dos docentes. Ou será que o legislador entende que, a partir de 2012, as questões da dimensão social e ética e da deontologia profissional deixaram de ser relevantes na avaliação do desempenho docente?

Então, se assim é, tal significa que o legislador entende que a dimensão profissional, social e ética, na parte respeitante ao reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, não é efetivamente importante em termos do processo avaliativo dos docentes. Ou seja, tudo aquilo que representa a vertente deontológica e de responsabilidade profissional da prática docente, incluindo a promoção da qualidade do ensino e da escola, conforme se estabelece no Anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, é fortemente desconsiderado pelo legislador.

2.1.4 O relacionamento ético entre o avaliador e o avaliado

Apesar do legislador ter desconsiderado de forma lamentável a dimensão profissional, social e ética, na avaliação do desempenho docente, consideramos que o relacionamento entre avaliador e avaliado, deve ser colocado, fundamentalmente, no plano da colaboração entre pares, num quadro ético, como salienta Strike (1997, citado em Silva, 2011), salvaguardando quer os direitos de realização da integridade de cada profissional que intervém no processo de avaliação, quer ainda os deveres que os responsabilizam perante a comunidade que servem. O mesmo autor citado elenca um conjunto de princípios éticos que devem ser considerados na relação entre os docentes avaliadores e avaliados, no sentido da concretização da chamada razoabilidade da estruturação da avaliação docente e que os orientam no sentido do cumprimento das políticas educativas, cuja métrica será feita pela

eficácia do seu contributo, justamente, para o cumprimento dos objetivos que lhes foram determinados. O autor considera ainda que a construção de um saber partilhado entre pares pressupõe momentos de discussão, de análise e de problematização das evidências culturais que situam a profissionalidade de cada um dos intervenientes, acentuando, então, que não é o simples diálogo que pode garantir o desenvolvimento profissional dos docentes. Por tal facto, é de opinião que ao diálogo deve ser exigida uma ética que é a da relação dialógica.

Ora, Freire (1987) reflete sobre as questões do diálogo e da pedagogia dialógica referindo que “a educação não se faz de «A» para «B» ou de «A» sobre «B» mas sim de «A» com «B», mediatizados com o mundo” (p. 48).

Para Cardoso (2013), a educação dialógica é uma questão central. Efetivamente, a disponibilidade de contacto, a cooperação, a colaboração, a partilha de opiniões e o trabalho em equipa, são aspetos centrais que devem estar presentes na relação entre o avaliador e o avaliado.

Esta relação dialógica constitui, em nosso entender, o cerne da questão pois que implica necessariamente uma tomada de consciência das próprias atuações, como salienta Gonçalves (2006), o que proporciona, através do pensamento reflexivo, o desenvolvimento profissional do docente e a promoção da qualidade do ensino.

A este propósito convém referir Monteiro (2008), quando este salienta que “é pelo pórtico da Ética que se entra no reino da qualidade da educação” (p. 19). Para Bogdan e Biklen (2013), nada pode ser “mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (p. 75).

Outro autor, Marchão (2011) refere que as funções de avaliador no processo da avaliação do desempenho docente, requer o estabelecimento de princípios éticos, tais como: a assunção da transparência e da objetividade e a promoção da confiança mútua entre o avaliador e o avaliado.

2.2 Os avaliadores

2.2.1 Os intervenientes no processo avaliativo e a formalidade legislativa

Em termos formais e legislativos, a avaliação do desempenho docente está estatuída, fundamentalmente, no ECD e no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Com efeito, aqueles normativos estabelecem que, quanto à natureza da avaliação do desempenho docente, esta é composta por uma componente interna e externa, feita por dois avaliadores distintos, sendo que a avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente:

- a) Científica e pedagógica;

- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

No n.º 2 do artigo 7.º daquele normativo estabelece-se que a avaliação interna é efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e é realizada em todos os escalões, sendo que a avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos, sendo feita por um docente de um outro agrupamento de escolas ou escola não agrupada, do mesmo grupo disciplinar que o avaliado.

No que concerne aos intervenientes no processo avaliativo, o artigo 8.º do mesmo normativo prevê os seguintes:

- a) O presidente do conselho geral;
- b) O diretor;
- c) O conselho pedagógico;
- d) A seção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico;
- e) Os avaliadores externos e internos;
- f) Os avaliados.

Não pretendendo analisar aqui de modo exaustivo as funções de cada um dos intervenientes, detemo-nos apenas nos avaliadores externos e internos.

Relativamente aos avaliadores externos está prevista, nos termos do artigo 13.º Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, a criação de uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento. O avaliador externo é um docente que leciona num outro agrupamento de escolas diferente do avaliado e só é efetivamente mobilizado para o processo quando o docente em avaliação pedir observação de aulas, situação que está tipificada no artigo 18.º do mesmo diploma.

Aquela bolsa de avaliadores, cujos avaliadores são responsáveis pela avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, é constituída em cada centro de formação das associações de escolas (CFAE) e a sua gestão compete ao respetivo diretor, o qual em colaboração com as direções das escolas, faz o agendamento e calendarização das aulas a observar.

Mas há requisitos que um determinado docente deve reunir para que possa integrar a bolsa de avaliadores. Assim, conforme se estatui no n.º 2 do artigo 2.º daquele diploma, o docente tem que reunir cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Estar integrado no 4.º escalão ou superior da carreira docente;
- b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas.

Nesse sentido, compete ao diretor da escola proceder ao recenseamento dos docentes que reúnam os requisitos atrás elencados, através de um procedimento administrativo devidamente estatuído no artigo 5.º daquele diploma, sendo depois tal informação remetida para o diretor do CFAE do respetivo âmbito geográfico.

Quanto ao avaliador interno e em conformidade com o artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, estabelece-se que tal competência é do coordenador de departamento ou quem este designar devendo este reunir, preferencialmente, os requisitos exigidos para o avaliador externo. Ao avaliador interno compete a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas seguintes dimensões:

- a) Projeto docente;
- b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico;
- c) Relatório de autoavaliação (RAA).

Para finalizar, não podemos deixar de sublinhar que subsiste uma questão que ainda não se conseguiu resolver e que está relacionada com os docentes que requeiram a observação de aulas. Ora, tal facto implica um diálogo entre os avaliadores externos e internos e entre estes e o docente a avaliar, situação que não pode ser meramente pontual mas sim contínua. Então, a questão que se coloca é a seguinte: como é que é possível o diálogo permanente ou contínuo entre o docente a avaliar e o avaliador externo se o avaliador externo pertence a um outro agrupamento de escolas e, portanto, não está em contacto direto com aquele? Naturalmente que este diálogo não pode ser feito à distância, pelo contrário, exige a presença contínua de ambos no mesmo espaço e contexto da ação.

2.2.2 Avaliador interno ou supervisor?

A supervisão e a avaliação têm alguns aspetos em comum mas distinguem-se claramente noutros. Por isso, para que a supervisão e a avaliação não se confundam, deveremos saber o que as aproxima e o que as separa, para que, com toda a justiça, possamos utilizar corretamente os termos supervisor e avaliador.

Quanto aos aspetos de aproximação temos que: a) atuam no mesmo sujeito e no mesmo espaço; b) estão ambas focalizadas no processo de aprendizagem; c) permitem o desenvolvimento pessoal e profissional; d) contemplam o processo reflexivo; e) exigem planificação e coordenação curricular; e f) permitem o poder ou a dimensão reguladora.

No que concerne aos aspetos que as distinguem é possível enunciar os seguintes: a) a supervisão não emite juízos de valor, enquanto a avaliação sim; b) a supervisão não toma decisões, a avaliação sim; c) a supervisão não certifica, a avaliação sim; d) a supervisão tem uma dimensão estratégica, a avaliação não; e) a supervisão possibilita a criação de

ambientes de trabalho autorrenováveis, a avaliação não; e f) a supervisão permite a melhoria da prática do docente, enquanto a avaliação fá-lo de uma forma pouco significativa.

Desta forma verifica-se que as finalidades da avaliação docente e da supervisão são diferentes. Segundo Moreira (2009) enquanto a avaliação procura formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor, a principal finalidade da supervisão reside no facto desta promover o seu desenvolvimento profissional. A mesma autora refere ainda que, sendo os princípios, o âmbito, o enfoque e o posicionamento quanto à competência profissional diferentes, bem como a relação que se estabelece entre os intervenientes, seria natural que fossem realizadas por pessoas diferentes.

Convém agora recordar o que se estabelecia para os relatores no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que, apesar de revogado, constitui ainda uma espécie de «cábula» para a avaliação do desempenho docente. Com efeito, o n.º 2 do artigo 14.º daquele normativo estipulava que competia ao relator, entre outros aspetos:

- Prestar ao avaliado o apoio que se mostrasse necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se referia à identificação das suas necessidades de formação;
- Proceder à observação de aulas, sempre a ela houvesse lugar e efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando requerida;
- Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que incluía uma proposta de avaliação final

Verifica-se, assim, que as duas primeiras competências aqui elencadas tratavam da supervisão pedagógica e as outras duas da avaliação do desempenho docente. Efetivamente, a partilha com o avaliado deveria ser vista numa perspetiva formativa, uma vez que promovia a realização de atividades de investigação e de reflexão, tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade das práticas educativas. E estes objetivos são também os objetivos da supervisão pedagógica.

No entanto, subsistia um problema, como refere Marchão (2011), relacionado com o facto do supervisor e do avaliador serem a mesma pessoa. A questão formulada por esta autora, “É possível conciliar a supervisão com a avaliação de desempenho?” (p. 1), tem toda a razão de ser, pois que, tendo a supervisão e a avaliação finalidades, perspetivas e âmbitos diferentes, se forem feitas pela mesma pessoa, num processo inter pares, será muito difícil fazer-se a «separação das águas». E, justamente, esta separação não foi assumida pelos relatores/avaliadores no anterior processo de avaliação estabelecido pelo Decreto

Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. E, por isso, foram muitos os avaliados que contestaram tal facto e desafiaram, por arrastamento, a competência do avaliador.

Desta forma, creio que o facto do atual modelo prever um avaliador externo, foi justamente para separar as águas, acentuando no avaliador externo as funções de avaliador e no avaliador interno as funções de supervisor, estas mais ligadas à dimensão do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Mas tal facto é apenas válido para os docentes que requeiram a observação de aulas. Para aqueles que não se encontrem em situação de observação de aulas, compete ao avaliador interno exercer as funções de avaliador e de supervisor. Ou seja, a clarificação de funções abrange apenas uma pequena parte dos docentes, pelo que a questão levantada em epígrafe “avaliador interno ou supervisor?” permanece atual.

2.2.3 A Formação dos avaliadores

Vários autores como Herdeiro (2013), Jacinto (2015), Marchão (2011) e Silva, Machado e Leite (2014) têm referido que um dos principais problemas da ADD está relacionado por o facto de os avaliadores não possuírem formação específica e adequada para o desempenho das suas funções. Estamos totalmente de acordo com tais opiniões. Este problema tomou outras proporções quando a tutela impôs que todos os docentes posicionados no 4.º escalão da carreira docente fossem avaliadores/relatores, preferencialmente detentores e formação especializada.

Esta imposição estabelecida pela DGRHE, nos termos do n.º 4 no documento intitulado “ Orientações relativas ao disposto no Despacho n.º11120-B/2010, de 26 de julho, deu origem a um verdadeiro caos nas escolas, dado que muitos avaliadores/relatores foram designados para aquelas funções contra a sua vontade, pois sentiam-se imprevistos para o desempenho cabal e rigoroso das mesmas. Efetivamente, muitos deles nunca tiveram, na sua formação profissional ou inicial, qualquer contacto com tal matéria nem frequentaram, ao longo da sua carreira, uma única ação de formação sobre avaliação de desempenho docente ou supervisão pedagógica.

Aliás, o conselho científico para a avaliação de professores (CCAP), no Parecer n.º 3/2009, de dezembro de 2009, já tinha alertado a tutela para a ausência ou insuficiência de formação em avaliação do desempenho docente, facto que se traduzia na manifesta falta de docentes devidamente preparados para proceder à avaliação do desempenho profissional dos seus pares. Na realidade, este órgão refere que no processo de implementação da ADD é indispensável que sejam concebidos e executados programas de formação cujo objetivo será o de preparar “todos aqueles que estejam diretamente envolvidos nesse processo, ou seja, não apenas os avaliadores mas também os avaliados” (p. 1).

O CCAP vai mais longe quando sustenta que a formação dos avaliadores é descurada, partindo-se do pressuposto que estes, por serem professores e por terem experiência na avaliação de alunos, já têm a formação necessária para avaliar os pares. Por outro lado, recomendou que a formação fosse centrada nos perfis de desempenho profissional e enunciou os objetivos nos quais deveria assentar a formação e que eram os seguintes: a) qualificar os docentes no domínio da avaliação de desempenho; b) aperfeiçoar a qualidade de desempenho dos avaliadores; c) elevar o nível de desempenho das escolas; e d) melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos.

Também Formosinho e Machado (2009) aludem a tal facto acentuando a tónica da ADD no questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, facto que coloca em causa a melhoria das práticas docentes e da valorização e aperfeiçoamento de cada professor.

Para Formosinho (2010, citado em Aguiar & Alves, 2011), as alterações efetuadas ao ECD, nomeadamente no que diz à ADD, surgiram de “forma repentina e inesperada” (p. 230), não tendo sido possível, antes do processo da ADD ser implementado, investir-se na formação dos avaliadores, o que provocou alguma perturbação no funcionamento das escolas.

Por outro lado, Sarmiento, Rosinha e Silva (2015) salientam o facto de existir falta de treino dos avaliadores nos fundamentos da própria avaliação, acrescida do uso incorreto de parâmetros e métodos de avaliação. Desta forma, entendem que aqueles deveriam ter formação adequada que começaria, desde logo, por compreender a importância do processo de avaliação, bem como analisar a influência que esta tem no sei da própria organização.

Para Coelho e Oliveira (2010), na ADD deve-se atender ao perfil do avaliador já que este tem atribuições em matéria de supervisão pedagógica. Para além disso, tem que estar próximo do avaliado, sendo esperados os seguintes comportamentos por parte do avaliador:

- Aceitar e respeitar o avaliado como pessoa;
- Oferecer apoio emocional quando necessário;
- Fomentar o trabalho cooperativo entre os relatores;
- Ajudar a planificar adequadamente sem impor ideias;
- Contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja bem-sucedido;
- Ajudar a refletir sobre os recursos disponíveis a utilizar;
- Dar sugestões para a preparação de materiais;
- Promover a reflexão antes da observação das aulas;
- Observar as aulas sem se intrometer;
- Dar um *feedback* objetivo sobre as aulas observadas;

- Ajudar a refletir sobre o desempenho do docente numa perspetiva construtiva;
- Ajudar a desenvolver competências profissionais;
- Aconselhar o avaliado quando necessário;
- Fazer elogios merecidos e críticas construtivas;
- Incentivar a elaboração de plano de melhoria.

Em suma, a formação contínua dos avaliadores em supervisão pedagógica e avaliação do desempenho assume uma importância capital no desenvolvimento do próprio processo da ADD, pelo que será importante que a tutela, os centros de formação de professores, as direções dos agrupamentos escolares, bem como as associações de professores e as próprias organizações sindicais tenham consciência de tal situação e que, em consequência, promovam as ações que julguem mais adequadas para que a necessidade da formação dos avaliadores seja algo sempre presente. Aliás, no caso concreto dos agrupamentos escolares deve ser definida, em termos de projeto educativo, uma estratégia que vise tal objetivo, com efeitos não apenas ao nível do desempenho dos docentes, como também ao nível das próprias organizações escolares e na melhoria do rendimento escolar dos alunos. Ou seja, corrobora-se aqui o pensamento de Bolívar (2015), quando este salienta que a escola deve ser a base do desenvolvimento profissional dos docentes, mas que é necessário que os projetos de formação também tenham efeitos ao nível da estrutura organizativa da escola.

2.3 A observação de aulas

A observação de aulas, nos termos do artigo 37.º do ECD e artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, é obrigatória nos seguintes casos: a) docentes em período probatório; b) docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente; c) para a atribuição da menção qualitativa de *Excelente*, em qualquer escalão; d) docentes integrados na carreira que obtenham a menção qualitativa de *Insuficiente*. Para os restantes casos a observação de aulas tem carácter facultativo, sendo que, não há observação de aulas para os docentes contratados a termo.

Em termos de tempo durante a qual é feita a observação de aulas, aquele Decreto Regulamentar estabelece que aquela corresponde a um período de 180 minutos, o qual deve ser distribuído por um mínimo de dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo avaliativo, exceto para os docentes integrados no 5.º escalão, sendo aquela, neste caso, feita no último ano do ciclo.

2.3.1 Observar, o que significa?

Vários autores têm-se referido à observação de aulas analisando tal situação a partir de diferentes perspetivas.

Damas e De Ketele (1985) discorreram sobre o termo «observar», propondo a conceção do mesmo no contexto educacional. Assim, partindo da origem do termo referiram que observar significava “conformar-se com o que está prescrito”, o que configurava mais uma verificação da conformidade com a regra ou com o que está estabelecido. Os autores referem que os contextos da investigação, clínico e educacional afastam-se daquele significado, sem contudo o perderem de vista. Assim, a observação é vista como um processo fundamental da atividade humana, que não tem um fim em si mesma, mas que se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos. No contexto educacional, frisam que a principal função é a de recolher informação sobre um determinado objeto, pelo que, tal facto, requer um ato de atenção e um ato inteligente. Um ato de atenção porque requer uma concentração sobre um determinado aspeto e um ato inteligente porque seleciona um pequeno número de informações entre o alargado leque das possíveis. Os mesmos autores indicam ainda a necessidade de se distinguir os diferentes tipos de observação e de se definir com clareza e precisão os chamados parâmetros fundamentais da observação, que fixaram em oito, e que são os seguintes:

- As funções da observação (o «porquê»);
- O autor da observação («quem» observa?);
- O objeto da observação (observar «o quê?»);
- O grau de interferência;
- O tipo de anotação;
- A situação da observação;
- O grau de liberdade deixada à observação;
- O momento da observação.

Também, Estrela (1994) escreveu sobre a problemática geral da observação referindo que esta deve ser entendida como fundamento de uma pedagogia científica, formulando duas perguntas: Observar para quê? E como observar?, centrando tais questões nas funções da avaliação.

Por seu turno, Teixeira (2011) refere que toda a observação é interpretativa e que, por isso, “observar é interpretar” (p. 19). O autor salienta ainda que a observação ou a avaliação pedagógica nunca poderá ser considerada como algo neutro ou apenas e tão só de natureza técnica, uma vez que o observador ou o avaliador pedagógico possui um quadro teórico de referências já consolidadas sobre determinados aspetos, em particular

sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, bem como o conceito do que é ser um bom professor, factos que não lhe permitem tal neutralidade.

Por sua vez J. N. Silva (2011) frisa que a formação para a avaliação e a para a observação de aulas é essencial, devendo “assentar em processos e dispositivos que sejam consentâneos com a avaliação que se pretende que os professores façam” (p. 154).

2.3.2- A observação de aulas e a recolha de elementos de informação

A observação de aulas é um processo complexo e de grande sensibilidade nas escolas. P. Reis (2011) salienta justamente tal facto assinalando que a observação de aulas constitui um assunto muito sensível não só em Portugal como noutros países, mormente quando se trata de dados que são recolhidos para a avaliação de desempenho dos docentes, referindo que tal sensibilidade resultava das seguintes três preocupações: a) a significação da observação e a sua relação com as competências profissionais dos docentes observados; b) a relação entre o observado e a prática diária; e c) a competência profissional do avaliador.

As questões levantadas por aquele autor são extremamente importantes e antes já Gonçalves (2010) se tinha debruçado sobre tais preocupações, situando a observação de aulas como um processo contributivo para a “produção do conhecimento sustentável e capitalizador para observados e observadores” (p. 69), desde que seja feita em comunidades de professores onde a crítica e a reflexão sobre as práticas possa ser feita de modo continuado e de uma forma natural.

P. M. J. Reis (2011) considera que se deve construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho docente, tendo

o propósito de integrar-se num projeto holístico de escola capaz de ter como prática sistemática a construção de conhecimento, suportada por uma cultura de avaliação com carácter integrado transversal e dinâmico, a três dimensões: a da aprendizagens dos alunos, a da organização escolar e a do desempenho docente.
(p. 48)

O mesmo autor acrescenta ainda que, em cada escola, a observação de aulas deve constituir uma estratégia de formação e de monitorização da prática pedagógica, vertida no seu projeto educativo mas que não se esgota nele.

Para Correia (2011), o seu ponto de vista está centralizado na sala de aula, sendo de opinião que esta constitui uma fonte de informação importante, pelo que se torna imprescindível abri-la para autoavaliar a escola, sendo justamente a avaliação de desempenho docente a chave para se por em prática tal aspeto.

Para os autores Coelho e Oliveira (2010), não é possível falar de observação de aulas sem se falar de supervisão, uma vez que aquela fase está intimamente associada à

supervisão, devendo esta ser caracterizada “por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido” (p. 51). Estes autores salientam ainda o facto da observação de aulas ser um processo complexo o qual deverá, portanto, ser devidamente planeado, exigindo uma sequência bem definida de etapas e procedimentos para que se revele de utilidade e eficiência.

2.3.3- A planificação da observação e os questionamentos do observador

Como salientam Damas e De Ketele (1985), um dos parâmetros fundamentais da observação é a definição do objeto da avaliação, que aqueles traduziram ao enunciarem a questão: Observar o quê? A que Estrela (1994) acrescentou a questão: E como Observar? Também Gonçalves (2010) afina pelo mesmo diapasão, referindo que, na observação de aulas, é necessário saber o que se vai observar, questionando-se de seguida como observar, ou seja, deve-se conhecer em primeiro lugar o objeto de observação e, em função de tal, definir os instrumentos a aplicar.

Aliás, quando aquele autor refere que “observar para avaliar pode ser um mar de espinhos, ou um mar de oportunidades, ou ainda um mar de maré cheia” (Gonçalves, 2010, p. 54), significa que, para ele, a recolha de elementos de informação que é feita a partir da observação de aulas, deve decorrer através de um processo ponderado e devidamente planeado e organizado para que exista o mais completo e profundo conhecimento do objeto de avaliação, de modo a que não se cometam erros.

Para Ferreira (2007), a estruturação da observação deve passar pela sua planificação, sendo preciso decidir alguns aspetos como sejam: o quê, quem, como, quando e porquê observar. O autor salienta, então, que se tal for feito evita-se que o observador fique sem saber qual o caminho a seguir, podendo assim identificar os procedimentos necessários para a concretização da observação, bem como os instrumentos que deverá aplicar. A este propósito citamos Santos Guerra (2002) na sua parábola “nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projeto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direção correta” (p. 289). De facto, é necessário que o observador saiba muito bem o que vai fazer e que o processo tenha sido devidamente preparado com a colaboração indispensável do observado.

Mas uma atividade bem planificada pode só por si não resultar. Para além do próprio contexto da observação, é necessário juntar a experiência que o observador tem neste processo. Sobre este aspeto escreveram Pais e Monteiro (1996), referindo que é através da “prática da observação que o professor aprende a observar” (p. 54). De facto, quem não tem

experiência no campo da observação de aulas incorre naturalmente em determinados erros de principiante, os quais vão sendo resolvidos à medida que o observador adquire experiência, ajustando a planificação ao objeto da observação. Ou seja, o caminho faz-se caminhando, numa alusão ao poeta Machado (1999), quando este nos relata “caminhante são teus rastos o caminho e nada mais; caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar” (p. 151), num poema que se pode aplicar, na sua exata medida, ao campo da observação de aulas.

3 O trabalho colaborativo dos professores

3.1 A complexidade da sociedade atual e a importância do trabalho colaborativo

O mundo está em permanente mudança e a mudança é inerente à própria condição humana. Os problemas que atravessam o mundo são de natureza complexa e tal facto exige de nós, para os interpretarmos e compreendermos melhor, o estabelecimento dos nexos que se afigurem mais adequados em cada uma das situações. Só assim conseguimos, simultaneamente, participar e ser atores do processo de construção do nosso futuro.

Por outro lado, os desafios que qualquer processo de mudança comporta são, regra geral, de natureza coletiva pelo que, tal facto, obriga ao envolvimento mútuo, à partilha e à iniciativa conjunta, conforme descreve Rogers (2000, citado em Chagas, 2002), numa aprendizagem colaborativa para que não nos isolemos e para que o medo não iniba a nossa ação e não tome o lugar dos nossos sonhos.

Foucault (2013) sublinha que estamos na “época da simultaneidade e da justaposição, do próximo e do distante, do lado a lado e do disperso” (p. 1). Estas visões, que se entrecruzam, constituem um tempo desafiante para todos nós e para as escolas em particular, uma vez que a complexidade da atividade relativa ao ensino é amplamente reconhecida, como realça Danielson (2010) e estende-se a diversos domínios da atividade docente. E é também um tempo desafiante porque a problemática que tais domínios encerram não pode ser resolvida segundo as fórmulas tradicionais da organização escolar.

Exige-se, por isso, novas formas organizativas em que a melhor utilização dos recursos, o valor do trabalho conjunto e a aprendizagem mútua sejam fatores a considerar. Assim, a escola não se pode isolar e, ao invés, poderá criar uma rede de relações formais e não formais com a comunidade, num processo com similitudes com o da governação integrada descrito por Marques (2015), interagindo com ela, numa abordagem holística e sistémica, pois só assim serão vencidos os desafios que lhes são colocados.

Neste particular, assume capital importância a colaboração entre os professores, a qual tem vindo paulatinamente a desenvolver-se em muitas escolas do País, constituindo,

segundo Boavida e Ponte (2002) “uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação” (p. 2).

Esta perspetiva é sustentada pelo facto de, na maior parte dos casos, as situações mais complexas necessitarem de ser debatidas no seio dos departamentos curriculares, conselhos de turma e conselhos pedagógicos. Por isso, torna-se importante abordar as relações interpessoais que se estabelecem entre os professores no contexto das organizações escolares.

3.2 O conceito e as características de trabalho colaborativo entre os professores

3.2.1 Conceito de trabalho colaborativo

Os conceitos de trabalho colaborativo e trabalho cooperativo costumam aparecer associados mas não têm o mesmo significado no campo da educação. Assim, será necessário distingui-los pelo que faremos uma brevíssima alusão aos dois conceitos, fundamentando tal circunstância com base na opinião de Boavida e Ponte (2002), os quais expressam a ideia que o termo trabalho colaborativo não envolve uma relação hierárquica, mas antes uma relação de igualdade de modo a que os professores possam ajudar-se mutuamente e atingir os fins a que se propõem e que a todos beneficiam.

Quanto ao conceito de trabalho cooperativo aqueles autores entendem que o mesmo tem na sua base uma relação de hierarquia em que os objetivos não são partilhados por todos e nem todos se sentem igualmente beneficiados. Os mesmos autores Boavida e Ponte (2002) entendem que a diferença entre os termos reside no significado das formas verbais *laborare* (laborar, trabalhar) e *operare* (operar), que associadas ao prefixo *co*, formam os verbos colaborar e cooperar. Desta forma, o verbo colaborar tem um significado mais amplo e complexo que cooperar, na medida em que o sentido interpretativo deste último verbo é o do efetuar operações de natureza mais simples.

Os autores Alarcão e Canha (2013) referem que a palavra colaboração está associada a “ideias positivas de interação e convergência de esforços a favor de uma determinada realização” (p. 40). Nessa perspetiva, salientam, ainda, que o termo tem um sentido muito amplo mas é pouco esclarecedor quanto à distribuição do poder entre os participantes, sendo esta uma questão essencial no verdadeiro significado do termo. Em consequência, entendem que a colaboração é um conceito a três dimensões que se inter-relacionam, ou seja:

- a) É um instrumento para o desenvolvimento profissional;
- b) Pressupõe um processo que envolve várias pessoas, com acordos nos objetivos a que se propõem e partilha de responsabilidades;

- c) Assenta numa vontade de realizar com os outros, acolhendo o seu saber e a sua experiência, evoluindo na interação com eles numa permanente atitude reflexiva sobre o conhecimento.

Este é, pois, o conceito de colaboração que iremos seguir no desenvolvimento do tema, o que implica abordar as relações interpessoais que se estabelecem numa escola.

3.2.2 Características do trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo tem algumas características que importa conhecer. Com efeito, Hargreaves (1998) refere que as culturas colaborativas são caracterizadas pelos seguintes aspetos: são espontâneas, ou seja, são da iniciativa dos próprios docentes; são voluntárias, não podendo estar sujeitas a constrangimentos ou resultar de medidas impostas; são orientadas para o desenvolvimento de iniciativas ou atividades; podem ser difundidas no tempo e no espaço, ou seja não são pré-datadas nem pré-estabelecidas, nem têm que acontecer num determinado local, até porque a maior parte delas é de natureza puramente informal e são imprevisíveis, não se centrando com grande pendor no currículo e na avaliação.

Roldão (2007) apresenta a ideia que o trabalho colaborativo não se pode resumir ao simples facto de colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa que é de todos, afirmando, por outro lado que “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico e operacionaliza-se no plano técnico”. (p. 27). Estratégico porque é um processo pensado em conjunto e que visa determinados resultados, com base na mais-valia de todos e que a todos enriquece e beneficia. E operacionaliza-se no plano técnico porque envolve os professores na organização e preparação da sua ação prática.

A ideia da espontaneidade, da interação, da iniciativa individual e da mudança de práticas está patente no pensamento de Araújo (2014), a qual entende que colaborar pressupõe um certo estilo e predisposição para a interação, facto que não é compatível com qualquer tipo de obrigação de colaborar. A autora acrescenta, ainda, outros aspetos que são inerentes ao trabalho colaborativo, como a confiança, o diálogo e a negociação e que todos devem ter uma participação equitativa no que diz respeito ao trabalho do grupo ou ao material a preparar, bem como às tomadas de decisão.

Alarcão e Canha (2013) entendem que a questão da “distribuição do poder entre os participantes” (p. 44), é uma característica essencial do trabalho colaborativo e que existem dimensões emocionais e afetivas atinentes às relações que se estabelecem entre os professores. Nesse sentido, Sá-Chaves (2011) salienta o chamado princípio da relação interpessoal onde a ação dos outros pode constituir um fator de desenvolvimento, valorizando, pois, o trabalho colaborativo.

Sem pretendermos ser exaustivos, estas são, pois, algumas características ou aspetos que importa reter acerca do trabalho colaborativo.

3.3 A cultura de escola, as relações interpessoais e a colaboração entre os docentes

Em qualquer escola as relações interpessoais entre os professores são determinantes para que estes assumam compromissos de diversa ordem, designadamente ao nível dos processos educacionais e dos resultados dos alunos. Aliás, Nóvoa (1995) salienta que o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso que se estabelece entre a estrutura diretiva e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.

Para Day (2001), os termos cultura e colaboração entre os professores estão diretamente ligados, na medida em que a colaboração emana diretamente do tipo de cultura da escola, sendo que a cultura, no seu entender, está relacionada com “as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (p. 127).

Lima (2000) discorre sobre o conceito de cultura afirmando que são as interações que se estabelecem entre aqueles, sejam elas interpessoais ou intergrupais, “que dão origem aos quadros culturais, no interior dos quais a vida profissional se desenrola” (p. 61) e onde, naturalmente, os contextos colaborativos têm lugar. O mesmo autor salienta que nas escolas existem vários elementos internos de diferenciação cultural, uns de natureza interna e outros externos, os quais dificultam a unidade do corpo docente, situação que assume contornos mais visíveis em épocas de reorganização educacional. Situações como a diferente experiência profissional, a assunção de diferentes responsabilidades profissionais e administrativas, os diferentes tipos de formação profissional, as diferentes conceções ou visões relativamente ao sistema educativo, as diferentes idades e as diferentes origens sociais, fazem com que a cultura dos professores seja diferente de escola para escola, mas também entre os diversos grupos de professores dentro de cada uma delas.

Com efeito, para García (1986, citado em Lima, 2002) os professores são uma classe muito heterogénea, com diferentes fatores de diferenciação, lecionando em diferentes níveis de ensino e grupos disciplinares e ainda com diferentes: escalões salariais; níveis etários de alunos a quem ensinam; conteúdos curriculares; locais onde exercem a sua atividade; posições remuneratórias; poder e *status*; recursos disponíveis nos grupos disciplinares onde trabalham e condições de trabalho.

Apesar dessa heterogeneidade existem pontos de convergência e interesses comuns partilhados por todos, tal como referem Boavida e Ponte (2002), a que podem ser

acrescidos objetivos particulares, beneficiando todos, de modo inequívoco, com a sua realização. Fialho, Silva e Saragoça (2013) têm a mesma opinião que Boavida e Ponte (2002) ao sublinharem que “a cultura profissional pressupõe um código interno construído por ação da interação social entre todos os atores” (p. 59), baseado na existência de um referencial comum, mas que nem sempre coincide com o referencial de cada elemento.

Desta forma, é necessário perceber como é que estas diferenças e os interesses comuns entre os professores poderão ter reflexos ao nível do relacionamento entre os mesmos, designadamente ao nível das formas de trabalho colaborativo, que é isso que nos interessa no presente trabalho.

3.4 A prática reflexiva e o trabalho colaborativo nas organizações escolares

As organizações escolares não são redomas. São organizações constituídas por pessoas provenientes dos mais diversos estratos sociais, com diferente formação académica, com experiências de vida muito diversificadas, com diferentes formas de analisar e interpretar o mundo e com diferentes expectativas pessoais e profissionais. É, pois, natural que a escola constitua, teoricamente, o lugar central da mudança, onde a prática reflexiva dos professores constitua o ponto de partida para a rutura do paradigma, como opina Roldão (2000), num processo sistémico onde a colaboração entre os professores tenha lugar, pois que a reflexão solitária, na opinião de Sá-Chaves e Amaral (2000), não será tão rica e não produzirá tantos efeitos e resultados como a que é feita conjuntamente em colaboração com outros professores.

Hutmacher (1995), num artigo centrado nas organizações escolares, coloca a questão do sujeito do ato de aprendizagem: quem aprende, são as pessoas ou as escolas? Este autor salienta que são as pessoas que aprendem mas que tal facto tem uma dimensão coletiva na medida em que é necessário mobilizar os conhecimentos e as competências daqueles para alcançar os objetivos previstos ao nível da organização.

Também Santos Guerra (2001) aborda esta temática formulando a seguinte questão: como é que as escolas podem aprender e melhorar? O autor vai ao âmago da questão referindo que, se as práticas dos professores não são postas em causa e se não se formulam novas questões, isto significa que a rotina passa a dominar aquelas práticas. E esta convicção de que nada se pode mudar, por muitos esforços que se apliquem, é algo que contradiz a própria existência humana, pois os seres humanos são poderosos agentes de transformação da sociedade.

Para além de ser um local de trabalho, a escola pode desenvolver à sua volta uma aprendizagem institucional ou organizacional, como assinala Bolívar (2012), onde as relações de trabalho podem ensinar e a organização escola, como um conjunto, pode

aprender. O autor ao abordar a questão da melhoria dos processos e dos resultados educativos, destaca o facto de o modelo das organizações aprendentes poder ser considerado relevante para tornar as escolas em instituições que melhoram os seus processos e resultados, reforçando a ideia que é neste campo que se podem inserir as chamadas culturas de colaboração.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), a escola é uma organização muito complexa que incorpora componentes de índole cultural, social e histórico e requer, por isso, que os professores sejam profissionais reflexivos, críticos e atentos à realidade que os rodeia. Estes autores recorrem a uma “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (p. 8) para considerarem o que é um profissional reflexivo, assinalando que, para além da questão normativa que condiciona a ação dos professores, é importante uma boa formação teórica para fundamentação das práticas. Por outro lado, o profissional reflexivo mantém uma disponibilidade permanente para a interrogação daquelas práticas, na perspetiva de que a interrogação é necessária para a ressignificação do que já foi feito.

Ora, a questão das práticas dos professores remete-nos para a questão dos profissionais reflexivos. Altet (2000), ao estudar as práticas dos professores e as diferentes variáveis em situações pedagógicas, frisa que o professor é obrigado frequentemente a gerir imprevistos, e a reajustar e adaptar a sua ação, pelo que torna-se necessário abandonar a racionalidade técnica à qual se aplicam receitas e soluções já prontas. Para a autora, só uma formação que desenvolva a capacidade de análise do professor e que consubstancie uma articulação da teoria com a prática, o pode ajudar a adaptar-se a qualquer situação nova. E, como salienta Máximo-Esteves (2008), é justamente, esta “articulação progressiva entre a teoria e a acção” (p. 66), que permite não só a produção de conhecimento como também a capacidade de o saber aplicar.

Nesse sentido, Dorigon e Romanowski (2008) consideram que a reflexão “permite fornecer ao professor a informação correta e autêntica sobre a sua ação” (p. 16), proporcionando-lhe a criação de oportunidades com vista ao seu desenvolvimento profissional. Naturalmente, as práticas reflexivas podem ser potenciadas ao nível da colaboração dos professores se essa reflexão for partilhada, possibilitando, assim, a construção de aprendizagens mútuas e uma melhor preparação para enfrentar os obstáculos e incertezas do quotidiano, como destacam Júnior e Marcondes (2013).

Tal perspetiva é partilhada por Carreira e Sequeira (2005), as quais manifestam a opinião que é no facto de as pessoas precisarem uma das outras para agir, processo que envolve a prática do diálogo e da discussão, que constitui “a principal unidade de aprendizagem nas organizações” (p. 59).

Numa breve abordagem às dimensões reflexivas, Schön (1987, citado em Alarcão, 1996) refere que a prática profissional reflexiva apresenta quatro dimensões: “conhecimento

na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção” (p. 97), as quais permitem uma integração de competências se os professores refletirem de uma forma sistemática sobre tudo o que se relaciona com a sua atividade profissional, conforme propõe Wallace (1991, citado em Alarcão, 1996) e se ilustra na Figura 1.

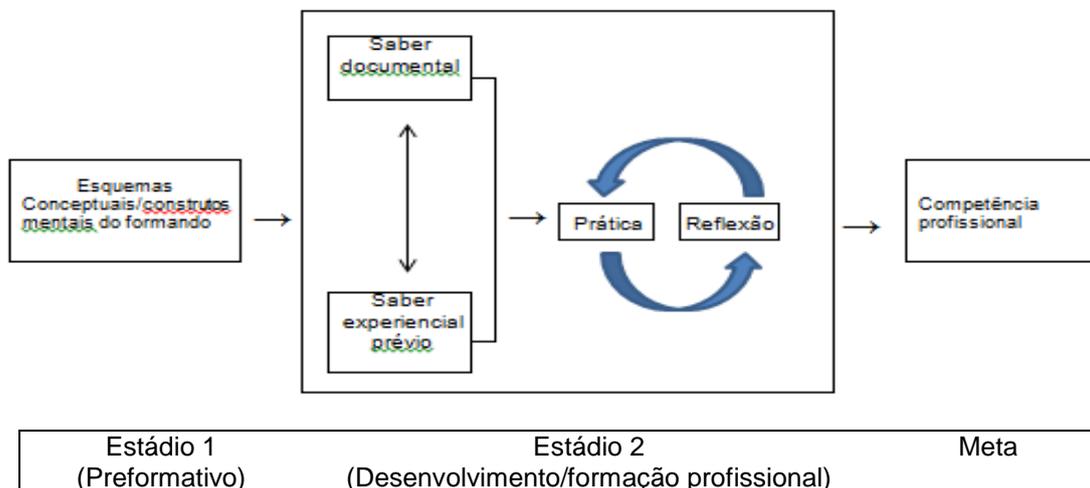


Figura 1. Modelo do professor prático-reflexivo proposto por Wallace (1991).

Fonte: Wallace citado em Alarcão (1996, p. 98).

Temos a convicção que uma escola hodierna e inovadora é aquela onde as práticas reflexivas ocupam um lugar central, como assinala Alarcão (2001) referindo que a escola inovadora é a que tem a capacidade de se pensar a partir de si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenvolvimento da sua atividade, “pensando-se no presente para se projetar no futuro” (p. 25). Um outro aspeto importante situa-se no posicionamento do professor reflexivo face aos problemas. É que, segundo Perrenoud (1999), o professor reflexivo é alguém que aceita fazer parte do problema, envolvendo-se com a sua própria ação prática.

O trabalho colaborativo, de partilha franca e aberta assume, pois, uma importância determinante. O professor precisa de ser curioso, de se interrogar sobre o que faz, conjuntamente com os seus colegas e apontar novos caminhos a seguir. Se assim for, ele deixará de ser apenas um *lecionador* para ser, acima de tudo, um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem, como refere Gadotti (2005).

E este propósito trazemos à colação uma ideia imperecível desenvolvida por Foucault (1985, citado em Mourão, 2010) que traduz, no nosso entender, as dimensões reflexivas assentes na articulação da teoria e a prática, quando anuncia que “o homem é um vivente que não se encontra nunca completamente no seu lugar, um vivente que está destinado a errar” (p. 8).

De facto, o erro faz parte e é uma constante da nossa vida. Mas será a partir dessa errância que o conhecimento se produz, assente no paradigma da construção da identidade profissional do professor, que pode ser traduzida através da expressão “naquilo que eu era e como me transformei”, muito na linha do conceito de desenvolvimento profissional dos professores.

3.5 O trabalho colaborativo e as redes de aprendizagem

A questão da reflexão, enquanto compromisso com prática social, também foi abordada por Zeichner (1993) considerando-a uma característica fundamental na construção das comunidades de aprendizagem, onde os professores poderão apoiar-se mutuamente permitindo o seu desenvolvimento profissional.

Num outro ângulo de análise, Chagas (2002) destaca o trabalho colaborativo entre os professores como condição essencial para a sustentabilidade das redes de aprendizagem e para que a construção do conhecimento pelos seus intervenientes seja uma realidade. Contudo, salienta que existem diversas dificuldades para a concretização de uma rede desta natureza.

Por outro lado, a escola tenderá a ser entendida como um sistema aberto, como acentuam Alarcão e Tavares (2007), ao interagir com o meio que a rodeia, pelo que é necessário senti-la como um organismo vivo e dinâmico. Dessa forma, ela torna-se uma comunidade educativa aprendente. Bolívar (2012) espelha bem tal facto ao referir que o conhecimento e a aprendizagem são fenómenos sociais e culturais. Este autor realça que uma comunidade de aprendizagem profissional tem como finalidade principal fazer do trabalho conjunto uma condição de melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

Na verdade, é necessário que a escola enquanto organização se questione continuamente, até porque é o lugar onde se entrecruzam diferentes pessoas, com diferentes ideias e pensamentos, com diferentes concepções acerca do mundo que nos rodeia e desta forma, também, com diferentes valores e diferentes formas de estar.

Esse questionamento, essa reflexão sobre a escola, será um compromisso que os professores terão que forçosamente assumir, não em termos individuais mas sim em termos coletivos, gerando relações de cumplicidade e de dependência mútua, numa introspeção crítica que promova o seu desenvolvimento profissional.

Este é, também, o pensamento de Figueiredo (2002), o qual descreve desta maneira o grande desafio que se coloca à escola

o grande desafio da escola do futuro é o de construir comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade não só da construção do seu próprio saber mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar. (p. 42)

Por isso, Santos Guerra (2001) é defensor de uma escola enquanto comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino. Uma comunidade crítica de aprendizagem e não apenas um conjunto de pessoas que cumprem uma determinada tarefa. Uma escola onde os professores possuam um sentimento de pertença relativamente ao foco e aos processos de inovação e mudança, tal como realça Snoek (2007). Uma escola que transponha os seus muros e que não se confine apenas às pequenas inovações empreendidas isoladamente pelos professores e que, pelo contrário, acredite que a mudança é um processo e não um acaso, necessitando, pois, de uma perspetiva integrada e multidimensional, olhando para além do horizonte próximo, onde estão os seus sonhos, numa visão estratégica que permita a ação.

3.6 As formas de trabalho colaborativo entre os docentes

Os autores Hargreaves (1998) e Herdeiro e Silva (2008) referem que as escolas que apresentem culturas colaborativas consolidadas promovem atitudes de colaboração entre os professores, no sentido de estes refletirem sobre as suas práticas e de interagirem entre si, valorizando as experiências pessoais de cada um e partilhando conhecimento no sentido do desenvolvimento das suas competências.

Hargreaves (1998) identifica quatro formas de trabalho colaborativo entre os docentes, que são as seguintes:

- a) O individualismo;
- b) A colaboração;
- c) A colegialidade artificial;
- d) A balcanização.

Numa adaptação das ideias de Hargreaves, Day (2001), refere que as quatro formas estão relacionadas entre si e com as culturas de colaboração da seguinte forma (Figura 2):

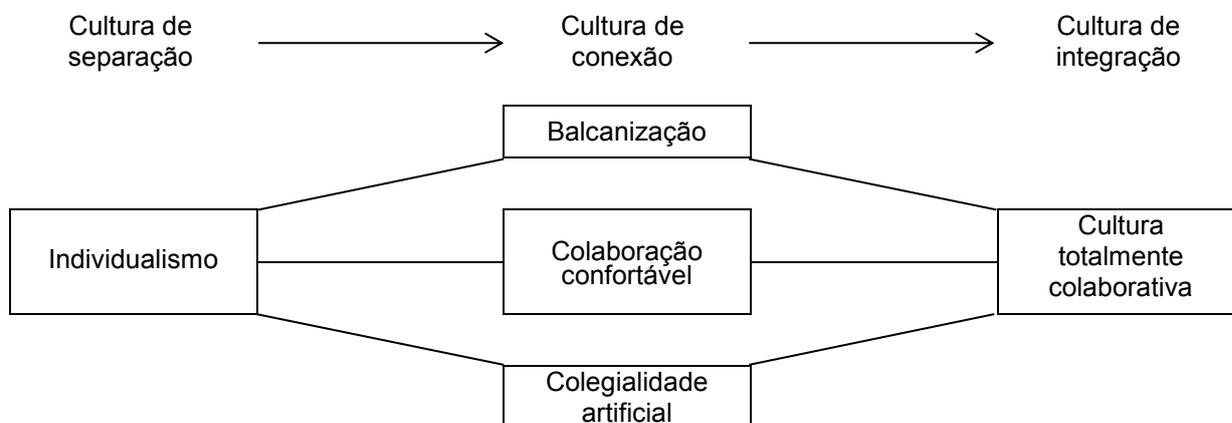


Figura 2. Modelo e formas de trabalho colaborativo proposto por Day (2001).

Fonte: Day (2001, p. 128).

Assim, importa agora abordar as formas da colaboração docente.

Para Hargreaves (1998), é o «individualismo» que impera nas escolas, seja por tradição (professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo), seja ainda por insegurança, quer ao nível dos conhecimentos científicos, quer ao nível da prática pedagógica, oferecendo a estes professores “uma proteção em relação a interferências exteriores” (p. 187).

Ainda quanto ao individualismo, Day (2001) refere que pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo dos professores se esta forma de trabalhar não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional e em que o conhecimento, a sabedoria, e o saber fazer profissional possam ser partilhados entre os professores.

Apesar de tudo, é nosso entendimento que através da implementação de algumas medidas específicas, como por exemplo o Plano de Ação para a Matemática (PAM) e o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), a par da existência de aulas de coadjuvação implementadas nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, bem como da observação de algumas práticas conjuntas de monitorização da avaliação dos alunos, situação mais visível nas escolas secundárias, o problema do isolamento e do trabalho individual tem vindo, paulatinamente, dando lugar a culturas de conexão, que é um processo lento de transição ecológica uma vez que está assente na mudança de práticas. Tal facto é perfeitamente observável em muitas escolas e especialmente no grupo disciplinar da Matemática, muito pela ação da aplicação do PAM, como atrás referimos.

Mas a montante existem dois outros fatores que também contribuíram para a promoção de uma atitude mais colaborativa dos professores. Um referente aos professores do 1.º ciclo e um outro que se pode aplicar a todos os professores. Refiro-me, sobretudo, à extinção de escolas do 1.º ciclo com menos de 10 alunos e à forte aposta na formação dos professores a partir de uma habilitação académica orientada para o exercício da profissão.

Na realidade, a extinção das escolas do 1ºciclo com menos de 10 alunos levou à concentração dos alunos em escolas maiores, com diversas turmas e com diversos professores, obrigando as culturas de separação ou o individualismo, que grassavam fruto do afastamento geográfico dos professores, a dar lugar a culturas de conexão, sobretudo a balcanização em torno do grupo de recrutamento 110, o dos professores do 1.º ciclo.

Quem é professor sabe que a «balcanização» existe na grande maioria das escolas onde o corpo docente é muito estável, tornando-se mesmo inevitável a ocorrência daquela situação, pois, ao longo dos tempos, o estreitamento de relações entre os professores fará com que se desenvolvam pequenos grupos dentro da escola. Regra geral, estes grupos, que têm grandes afinidades entre si, são fechados e na maior parte dos casos são

constituídos por professores que se situam na mesma faixa etária, têm visões muito semelhantes relativamente ao sistema educativo, têm redução da componente letiva e por isso ocupam cargos de chefias intermédias, pelo que são detentores de poder, adquirem *status* e são grandes opositores a mudanças significativas. Nestes casos o desenvolvimento profissional dos professores está muito dificultado.

Quanto à «colaboração confortável», Fullan e Hargreaves (2001) referem que ela é caracterizada pela colaboração nas atividades desenvolvidas, circunscrevendo-se apenas a alguns contextos. Neste caso, não há preocupação com o médio e o longo prazo, estando a ação focada apenas nos aspetos imediatos e que pode ter lugar no grupo disciplinar ou no conselho de turma ou de docentes. Em causa, neste tipo de trabalho colaborativo, está também o pensamento reflexivo, uma vez que não há qualquer preocupação com os princípios da prática reflexiva sistemática.

Segundo Day (2001), neste tipo de colaboração há mais interesse no desenvolvimento de uma camaradagem a nível pessoal do que outra coisa qualquer e tal aspeto interessa também aos diretores das escolas, pois permite estancar algum descontentamento proveniente da sala de professores.

Sobre a «colegialidade artificial», Hargreaves (1994, citado em Day, 2001) refere que as relações de trabalho não são espontâneas, nem voluntárias, nem orientadas para o desenvolvimento, mas previsíveis e fixas no tempo e no espaço, sendo que há uma certa obrigatoriedade de trabalhar em conjunto.

Por sua vez, Lima (2002) entende que a colegialidade pode ser dividida em culturas «fortes e fracas» e medida através da utilização dos seguintes três critérios: amplitude da interação; frequência da interação e abrangência da interação.

Percebe-se, pois, que a «cultura totalmente colaborativa» é a única que é de integração, ou de adição, pois permite incorporar aquilo que cada um acrescenta ao todo, desenvolvendo-se o trabalho colaborativo na perspetiva da complementaridade e não pelo esvaziamento ou aniquilação dos membros desse grupo ou dessa comunidade. Mas tal facto implica a construção e o desenvolvimento de práticas reflexivas nas escolas em que os próprios professores sejam críticos do seu trabalho como assinala Morgado (2005), ou seja e na opinião de Mattoso (2010), onde à ação não baste, faltando a necessária contemplação, num descentramento do individual para o todo que é, neste caso, a própria escola.

Morgado (2005), apesar de reconhecer os benefícios positivos que as culturas de colaboração transportam, faz uma advertência: não se pode esquecer que o desenvolvimento deste tipo de culturas é um processo complexo e muito moroso. O mesmo autor vai mais longe quando afirma que as culturas colaborativas não se podem circunscrever apenas ao espaço escolar, pretendendo-se que sejam assumidas e

participadas pela comunidade, podendo proporcionar o desenvolvimento da cidadania plena que possa conduzir à autonomia do cidadão.

3.7 As vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo

É, pois, nesta ótica que pretendemos evidenciar as vantagens e os constrangimentos do trabalho colaborativo. Tal com acentua Marques (2015), existem fatores facilitadores e inibidores do trabalho colaborativo. Mas também existem vantagens e constrangimentos e são estes que importa no momento abordar. Mas a gestão curricular também tem influência nas culturas de colaboração e tal facto não é insignificante.

Nesse sentido, Mesquita, Formosinho e Machado (2012) consideram que as culturas de colaboração entre os professores são dificultadas nos casos onde o currículo assume numa lógica centralizada e o onde o ato de docência se baseia, quase exclusivamente, na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo as necessárias interações dos professores entre si.

3.7.1 Vantagens do trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo, segundo Bolívar (2012), é fundamentado no pressuposto de que os professores aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente.

É também esse o pensamento de Forte e Flores (2012), quando estas autoras realçam o facto de o trabalho colaborativo implicar e criar interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática. Contudo, da análise aos resultados do seu trabalho de investigação, as autoras verificaram que as experiências mais significativas situam-se mais ao nível da troca de impressões entre os docentes, quer em momentos formais quer em momentos informais.

Para Boavida e Ponte (2002), a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas demasiado complexos para serem enfrentados em termos puramente individuais.

A esse nível, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) referem que os professores sabem que as estratégias de trabalho implicam questionamento e avaliação crítica da sua prática ou reflexão. E que o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor no exercício da sua profissão, ou seja, com os conteúdos programáticos, com os contextos educacionais, com os métodos, com os conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver.

Assim, assume particular relevância a questão da estratégia utilizada pelos professores e os resultados alcançados. Na verdade, o trabalho colaborativo entre os

professores propende a ser entendido mais como uma estratégia de trabalho e como uma ferramenta do seu desenvolvimento profissional, do que como um fim em si mesmo. Não se faz trabalho colaborativo apenas por se fazer: faz-se porque tal permite melhorar as práticas docentes, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e com reflexos inquestionáveis na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

O trabalho colaborativo como estratégia e como metodologia de trabalho tem inúmeros aspetos positivos, permitindo, como atrás se assinalou, o questionamento e a reflexão crítica, que se repercutem na melhoria da qualidade do trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo García (1999), qualquer estratégia utilizada que pretenda proporcionar a reflexão, consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Para ilustrar tal facto, o autor utiliza a metáfora dos espelhos, afirmando que as estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos e que é através dessa ação reflexiva que o professor adquire uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

Por seu turno, Alves e Machado (2010) referem que “a análise da prática permitirá ao professor, entre outras coisas, refletir sobre o que esperava conseguir, o alcance dos objetivos propostos” (p. 104), bem como o trabalho de equipa, o reconhecimento das suas debilidades e potencialidades e as suas necessidades de formação.

Para Fullan (2004, citado em Morgado, 2005), as culturas de colaboração criam ou permitem os seguintes benefícios que se podem traduzir nas seguintes vantagens:

- Promovem a diversidade;
- Geram ansiedade (identificada pelo autor como necessária à tomada de decisões);
- Estimulam a criação do conhecimento tácito;
- Melhoram as interações e a abertura;
- Favorecem a fusão das dimensões espiritual, política e intelectual.

Em termos gerais, as vantagens do trabalho colaborativo são, entre outras, as seguintes:

- Possibilidades de trocas ou partilha de experiências;
- Desenvolvimento de novas abordagens a problemas existentes;
- Complementaridade de conhecimentos;
- Definição das opções curriculares;
- Definição das estratégias a utilizar e das atividades a desenvolver;
- Constante «feedback» entre os professores;
- Corresponsabilização pela consecução dos mesmos objetivos;

- Desenvolvimento de ambientes ou comunidades de aprendizagem mais estimulantes, permitindo aos professores trabalharem de forma mais empenhada e dedicada;
- Desenvolvimento da inovação e da criatividade, sem medo de arriscar;
- Contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores de uma forma mais bem fundamentada, aprofundada e consistente.

Em suma, as práticas colaborativas apresentam inúmeras vantagens que podem refletir-se não apenas nos resultados escolares dos alunos, como também na melhoria da qualidade do trabalho docente e no desenvolvimento profissional dos professores.

3.7.2 Constrangimentos do trabalho colaborativo.

É comumente reconhecido que é exigido aos professores a realização de muitas tarefas burocráticas, sendo ainda cometido um número cada vez maior de responsabilidades. Tais tarefas e responsabilidade exigem uma permanente disponibilidade de tempo que nem sempre é possível assegurar.

Como refere Esteve (2014), ao professor, para além da matéria que leciona, pede-se que seja “facilitador da aprendizagem, pedagogo, que esteja atento e que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, bem como da sua integração social e da educação sexual” (p. 100).

Por sua vez, Sacristán (2014) salienta que a atividade docente vai muito para além do conhecimento científico de uma qualquer matéria ou conteúdo. Assim, aquilo que se exige aos professores faz com que estes precisem de se organizar devidamente e otimizar o seu tempo. Por isso, alguns professores afirmam que o trabalho colaborativo não é produtivo, que há uma grande tendência para a dispersão e que, em face de tais aspetos, preferem trabalhar individualmente.

Tal como descreve Day (2001), os professores sabem que têm limitações quando trabalham sozinhos e que precisam de refletir para sobreviver e para serem competentes na gestão da sala de aula. Mas essa reflexão é afetada por constrangimentos de diversa ordem e, se for feita individualmente, pode não conduzir, por si só, à confrontação do pensamento e da prática. Assim, os professores têm necessidade de empenhar-se em processos de metacognição, de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática dos dados. Para este autor, refletir sobre a prática significa ter o apoio prático e moral de alguém em que ele confia e que se constitui como o «amigo crítico». Para tal, é necessário ter tempo para uma reflexão e diálogo contínuos e que este é o primeiro desafio na construção de culturas colaborativas. O autor refere ainda que a maioria dos professores ainda trabalha isoladamente, separados dos seus colegas durante grande parte do tempo.

Para além destes constrangimentos, a que se poderá acrescentar também a grande instabilidade profissional que é vivenciada no presente, podem identificar-se outros consoante a sua natureza ou origem, como por exemplo:

a) De natureza administrativa

- Enorme carga burocrática situada a montante e a jusante do ato educativo;
- Ausências de tempos comuns e difícil conciliação de horários que permitam as reuniões formais ou a possibilidade de encontros na escola;

b) De natureza relacional

- Dificuldades de aplicação do método colaborativo devido à grande diferenciação entre os professores;
- Choque de personalidades entre participantes e disputa pela liderança;
- Dificuldades de conhecimento mútuo, especialmente ao nível dos agrupamentos com grande dispersão territorial;
- Reservas individuais relativamente ao conhecimento de cada um.

c) De natureza funcional

- Pouca disponibilidade na organização do trabalho;
- Desmotivação, falta de produtividade ou de empenho de alguns professores;
- Superficialidade e pouca objetividade, o que pode resultar numa perda significativa de tempo;
- Falta de rotinas construídas e práticas instituídas ao longo dos tempos;
- Edifícios separados geograficamente (muito distantes entre si, por vezes a mais de trinta quilómetros);
- Diferentes perspetivas do trabalho colaborativo.

d) De natureza dimensional

- Regime de monodocência, no caso da EPE e do 1.º ciclo;
- Departamentos curriculares de grande dimensão;
- Fomento da balcanização, aspeto mais visível ao nível de alguns grupos disciplinares.

Assim, em suma, dir-se-á que é indiscutível de acordo com o pensamento de Lima e Fialho (2015), que as redes sociais estabelecidas pelos docentes e as interações profissionais geradas têm uma enorme importância na colaboração entre os professores. Na verdade, as relações interpessoais que se estabelecem numa dada escola são muito importantes e condicionadoras para o desenvolvimento das culturas colaborativas, não havendo uma matriz única do desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Por outro lado, nas escolas com grande mobilidade dos professores, não há um trabalho colaborativo consistente e aquilo que existe é muito volátil, com prazo de validade muito reduzido. Quando se inicia um novo ano escolar, com novos professores, inicia-se, seguramente, um novo ciclo de relações profissionais. No entanto, tudo será mais fácil para esses professores se a escola já tiver uma prática consolidada ao nível das culturas colaborativas. Mas, infelizmente, não é isso que acontece na maioria das nossas escolas.

4 As transições ecológicas como etapas do desenvolvimento profissional dos professores

4.1 A carreira e o ciclo de vida profissional dos professores

A carreira e o ciclo de vida profissional dos professores têm sido objeto da investigação de alguns autores quer no plano internacional quer também em Portugal. No plano internacional citamos, entre outros, os trabalhos de Dubar (1998, 2003), Goodson (2015), Huberman (2013), Leithwood (1992) e Veiga (2010). No plano nacional, e também a título meramente exemplificativo, adiantamos, entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Cavaco (2014), Estrela (2013) e Gonçalves (2013).

Os modelos de Huberman e de Gonçalves têm pontos de contacto muito fortes, descrevendo os ciclos de vida profissional dos professores em fases ou etapas e divergem do modelo de Dubar dado que este está mais relacionado com aspetos de ordem identitária, utilizando formas discursivas ou narrativas.

Mas apesar dos modelos de Huberman e Gonçalves, por um lado e de Dubar por outro, explorarem situações diferentes, estes estudos pretendem mostrar que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores não é contínuo, homogéneo ou linear. Estes aspetos são evidentes quando o analisamos sob os pontos de vista das dificuldades experimentadas, da concretização de expectativas, da consolidação do conhecimento pedagógico/didático e do autoquestionamento, sendo marcado, em diferentes momentos, pelos fatores pessoais e ainda pelos contextos históricos, sociais e ambientais. Efetivamente, Huberman e Gonçalves preconizam modelos de carreira profissional dos professores utilizando o tempo como variável que condiciona e que determina o desenvolvimento profissional, descrevendo as mudanças que vão sendo operadas em termos de fases ou etapas.

Com efeito, Ponte (1994, citado em Herdeiro, 2008) salienta que o professor quando adquire a sua habilitação profissional está ainda muito «verde», sendo detentor, apenas, de conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo da sua formação inicial, os quais são, regra geral, insuficientes para o exercício das suas funções.

Faustino (2011) desenvolve o tema com base nos afetos e sentimentos, apelando às inteligências interpessoal e intrapessoal de acordo com o pensamento de Silver, Strong e Perini (2010), realçando que as pesquisas realizadas têm evidenciado que diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações estão relacionadas com as diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira.

Na verdade, como salienta Day (2001), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (p. 15). Por seu turno, Valle e Manso (2015) utilizam a expressão “*Lifelong Learning*” (p. 59) para exprimirem a ideia que a formação dos professores é um processo para a vida, mas que esta aprendizagem, ainda segundo Day (2001), poderá limitar o seu desenvolvimento profissional se se resumir apenas à sua experiência.

Essa é também a ideia defendida por Mendes (2009) quando este refere que os saberes são socialmente construídos e que as competências são desenvolvidas ao longo da vida “como resultado de um processo de aprendizagem complexo que terá em conta que o homem é um ser pluridimensional e multicultural, com ritmos diferentes de aprendizagem” (p. 96). Na verdade, o professor não pode pôr-se de parte ou afastar-se das mudanças que são operadas diariamente na sociedade.

Também Estrela (2013) alude a tal facto quando salienta que a profissão docente é em grande parte, construída em interação com o meio, com as suas possibilidades e constrangimentos. Aliás, enquanto ser eminentemente social, o professor é, também, um agente transformador da sociedade.

Mesquita (2013) refere que ao longo de todo o processo de formação de um professor vão ocorrendo várias transformações, como por exemplo:

- a)- Alterações de comportamentos;
- b)- Assimilação de novos conhecimentos;
- c)- Consagração de competências profissionais;
- d)- Modificação do *eu* pessoal e profissional.

Estas metamorfoses, para precisar o termo utilizado pela autora, poderão estar em sintonia ou ser resultantes das transformações que diariamente vão sendo operadas na sociedade, as quais, naturalmente, têm impacto ao nível da forma de ser, de pensar e de estar dos professores.

Mesquita (2013) releva ainda um aspeto absolutamente fundamental mas que muitas vezes é secundarizado nas próprias escolas e que está relacionado com a substância do conceito de valorização profissional dos docentes. É que a valorização profissional precisa de ser constantemente aferida e validada, dado que a mudança constante da sociedade e

dos paradigmas, obriga a um processo de construção contínuo de novas competências, que não estavam previstas inicialmente.

O modelo preconizado por Gonçalves (2013) foi concebido através do estudo da carreira dos professores do ensino primário, no Distrito de Faro, enquanto o desenvolvido por Huberman (2013) partiu do estudo dos professores do ensino secundário, na Suíça.

O modelo que iremos aportar para este trabalho é basicamente o desenvolvido por Huberman por constituir o estudo de referência internacional que mais consenso recolhe.

4.1.1 O modelo de Huberman

No modelo proposto por Huberman (2013) para o ciclo de vida profissional dos professores, destaca-se a influência do contexto social. Não porque a influência do contexto social se sobreponha ou porque as influências dos contextos tenham que ser hierarquizadas, mas apenas e tão só porque a sociedade é a mola propulsora de todas as transformações. Ou seja, no caso concreto dos professores, a evolução das relações sociais atinentes à atividade pedagógica é decisiva nas mudanças que os professores vão experimentar.

O autor salienta que o desenvolvimento de uma carreira “é um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38) que vão acontecendo na vida dos professores. Por isso, o autor descreve as diferentes fases da carreira dos professores apresentando um modelo, que designa por ciclos de vida profissional dos professores, constituído por cinco fases indexadas aos anos da carreira. Estas fases são as seguintes: a entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; a serenidade e distanciamento afetivo e o desinvestimento, conforme se apresenta na Figura 3.

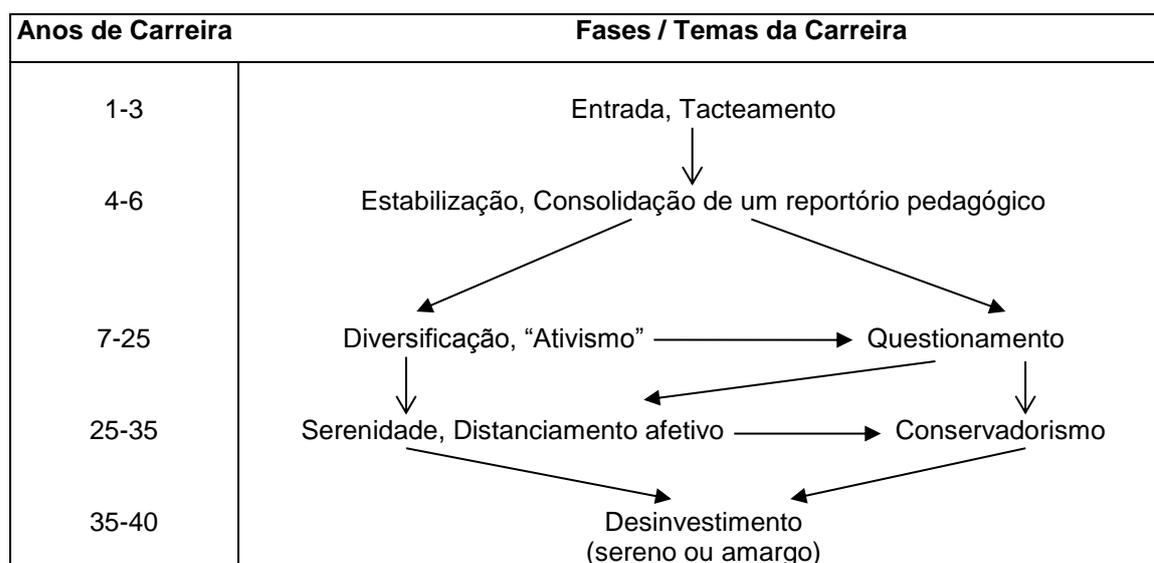


Figura 3. O percurso do ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman.
 Fonte: Huberman (2013, p. 47).

4.1.2 As fases do ciclo de vida dos professores segundo Huberman

As fases do ciclo de vida dos professores propostas por Huberman são muito distintas entre si, pelo que iremos abordá-las como contributo para o seu conhecimento.

a) A entrada na carreira

Na fase de entrada da carreira, que o autor defende que se estende até aos três primeiros anos de lecionação, o professor confronta-se entre aquilo que transporta da Universidade ou da formação inicial, com a realidade da sala de aulas. Esse confronto inicial, ou “choque do real” (p. 39) nas palavras de Huberman (2013), vai promover rapidamente a consciencialização da complexidade da situação profissional dos professores, acentuando a questão da sua sobrevivência.

Um parêntesis para trazermos à colação o livro escrito por Rubem Alves (2001) “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, numa clara alusão à designada Escola da Ponte, feita por pessoas que acreditaram nos seus sonhos e nas suas ilusões, que se bateram por uma determinada forma ou modelo de ensino e que tiveram possibilidades de o concretizar, transformando-a numa escola de sonho, onde todos vivem em harmonia e trabalham em favor do bem comum, tal como a ilha imaginária da utopia proposta em 1516 por Thomas Moore.

Voltemos ao real. Por outro lado, há um sem número de situações que são novas e que poderão provocar no docente dinâmicas no sentido da descoberta e do encanto pelo ensino, aspeto que Huberman (2013) designa por “descoberta” (p. 39).

Assim, é no balanço entre os aspetos da sobrevivência (caracterizado pelos sentimentos de frustração e incapacidade) e da descoberta (singularizado com os sentimentos de alegria e felicidade) que o professor vai situar-se, dependendo muito da sua motivação e das suas características pessoais, a menor ou maior dificuldade em ultrapassar esta fase, sendo que, quanto maior for a acentuação do aspeto da descoberta sobre o aspeto da sobrevivência, mais facilmente o professor poderá superá-la.

b) A estabilização

Para o autor esta fase situa-se entre o quarto e o sexto ano da experiência profissional docente, sendo caracterizada pelo compromisso definitivo com a carreira. Ora, este facto, constitui um aspeto identitário muito importante dado que tal escolha implica, por um lado, a renúncia a outras identidades, permitindo-lhe, por outro lado, a sua independência económica. Significa, ainda, a pertença do docente a um grupo profissional acentuando-se, de forma bastante expressiva, sentimentos de agrado, de satisfação, de confiança e de conforto, naturalmente, alinhados com o sentimento geral de competência

pedagógica que o professor vai construindo. Em consequência de tal facto, o professor começa a ter uma atitude mais descentrada de si próprio, preocupando-se mais com as questões didáticas, adotando um estilo próprio de ensino, sentindo-se, pois, muito mais à vontade para gerir as situações quotidianas da sala de aulas.

Em suma, nesta fase, que é absolutamente crucial para o desenvolvimento profissional do professor, podemos falar em cinco etapas: afirmação pedagógica, libertação, emancipação, segurança e flexibilidade na gestão da turma.

c) A diversificação e o questionamento

Esta fase, que é a mais longa do ciclo de vida profissional, inicia-se cerca dos sete anos da carreira do docente e prolonga-se até aos vinte e cinco anos daquela. Os percursos individuais tornam-se mais divergentes podendo seguir, grosso modo, dois caminhos:

- Um, mais relacionado com a diversificação ao nível dos materiais didáticos ou com a participação em experiências pessoais e processos de avaliação dos alunos, gestão do programa e gestão da sala de aulas. Neste grupo pode-se ainda considerar os mais ativistas e interventivos que assumem um cariz mais apelativo às mudanças ou às reformas que julgam necessárias introduzir quer ao nível mais geral quer ainda no seio da sua escola. Esta forma de estar, de ser e de pensar, coloca novos desafios aos professores podendo guindá-los à ocupação de cargos de chefia e às lideranças intermédias ou de topo, neste caso com a assunção de novas responsabilidades em termos de gestão e administração escolar;
- Outro, mais associado ao questionamento da sua forma de ser e de estar na vida ou mesmo dentro da escola. Este questionamento é provocado quer pela sensação de rotina e monotonia quer ainda pelo desencanto em face das experiências fracassadas em que os professores acreditaram e se envolveram, levando tal facto a um certo fechamento relativamente aos compromissos com a docência.

d) A serenidade e o distanciamento afetivo

Para Huberman (2013), por volta dos 25 anos de carreira a que corresponde sensivelmente os 50 anos de idade, os professores alcançam a quarta fase que, como salientam Lima, Miranda, Oliveira e Araújo (2013) depende muito do caminho seguido na fase anterior.

Assim, se a escolha feita na fase anterior foi a da diversificação, estes professores iniciam agora o processo de serenidade que se caracteriza, essencialmente, pelo menor nível de investimento ou de empenho e determinação na realização das suas tarefas, servindo-se da sua experiência para prever praticamente tudo o que vai acontecer na sala de aulas. Apresentam-se como menos sensíveis e menos vulneráveis às considerações dos

outros e são mais afirmativos ao nível da sua personalidade uma vez que consideram que nada mais têm a provar aos outros. Observa-se ainda um progressivo distanciamento afetivo na relação com os alunos, aspeto motivado pelo efeito da acentuação da diferença geracional entre os professores e os jovens, facto que, regra geral, dificulta o diálogo.

Mas se o caminho seguido foi o do questionamento, há nesta fase um certo estado de conservadorismo e de lamentações. As reclamações são de toda a espécie e o rol vai desde a falta de motivação ou à indisciplina dos alunos até à política educativa, passando pela alusão sistemática à falta de condições de trabalho e ao ceticismo ou descrença na melhoria do sistema, situações favoráveis para a evocação nostálgica do passado.

e) O Desinvestimento

A última fase proposta por Huberman (2013) situa-se entre os 35 e os 40 anos de carreira e é caracterizada pelo progressivo desinvestimento no trabalho, começando, simultaneamente, a dedicarem mais tempo a si próprios e aos interesses exteriores à escola, preparando assim a sua aposentação. Esta fase serena, de contornos positivos, constitui a regra geral mas há professores que vieram da fase anterior do conservadorismo e das lamentações que vão entender o desinvestimento de modo particularmente negativo, discordante, que pode conduzir a um certo alheamento no que concerne aos momentos ou acontecimentos mais relevantes que ocorrem na escola ou mesmo ao nível do sistema educativo. Para estes, o desinvestimento é sentido de uma forma muito amarga.

Nesta fase, para Huberman (2013) observa-se, de certa maneira, uma dupla pertença por, simultaneamente, se pertencer quer ao grupo escola quer ao grupo exterior. Este posicionamento de dupla pertença, apesar de ser compreensível, contraria a lógica inerente à metáfora do círculo que obriga a uma certa clarificação: ou se está dentro do círculo ou se está fora, ou seja, ou se pertence a um grupo ou se pertence a outro.

Veiga (2010) diverge do modelo de Huberman (2013) na fase de desinvestimento dado que entende que não há propriamente uma fase de desinvestimento mas antes uma nova fase de reinserção, de recomeço ou de reinauguração. Ou seja, a passagem à situação de aposentação numa determinada atividade, neste caso o ensino, acabará por ser uma entrada numa outra atividade, assumindo novos compromissos.

4.2 Breve abordagem ecológica do desenvolvimento humano

Existem diversas teorias sobre o desenvolvimento humano. A abordagem que aqui pretendemos fazer sobre esta temática centra-se na teoria ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner. Na verdade, Bronfenbrenner (1979, citado em Lerner, 2011) propôs, na década de 70 do século passado, uma teoria do desenvolvimento humano baseada na “inter-relação dos diversos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados” (p.

23). Na verdade, Bronfenbrenner (1979, citado em Bairrão, 1995) estudou o desenvolvimento humano através da acomodação progressiva que se desenvolve no espaço do ciclo de vida, entre um ser humano em crescimento e o meio ambiente que o rodeia e que está em constante mudança.

Bronfenbrenner (2011) salienta que recebeu fortes influências de Kurt Lewin o qual, em seu entender, estava à frente do seu tempo, na medida em que, para além da psicologia essencialmente teórica que defendia, tinha uma linha de pensamento sobre o comportamento humano, colocando-o constantemente em termos de contexto ecológico como um conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas.

Efetivamente, Bronfenbrenner (2011) descreve metaforicamente o seu sistema ecológico como uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas, as *matrioskas*, em que é possível identificar os seguintes níveis:

- a) O microsistema, o mais central, que contém a pessoa em desenvolvimento;
- b) O mesossistema, que procede a estrutura anterior e que é constituído por um sistema formado por microsistemas;
- c) O exossistema, que é definido como um contexto em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas no qual ocorrem acontecimentos que influenciam o ambiente que contém a pessoa;
- d) O macrossistema, que é o anel que fica na periferia do ambiente ecológico, que inclui as formas de organização social, os sistemas de crenças e os estilos de vida associados.

Para este autor, os sistemas de interação no desenvolvimento humano ou os paradigmas de pesquisa podem-se entender como um modelo onde estão presentes os quatro fatores do desenvolvimento humano: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Para Yunes e Juliano (2010), a interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela ação recíproca de tal forma que a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra.

O conceito de desenvolvimento humano é hoje entendido como abarcando todas as fases da evolução dos indivíduos ao longo de toda a sua vida. É nesta perspetiva que se situa Mota (2005), salientando que “o desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida das pessoas” (p. 106), estabelecendo conexões ou ligações com diversas áreas do conhecimento.

É, pois, também nesta perspetiva que se situam Melo e Pereira (2007) salientando que a pessoa e o seu ambiente não formam entidades separadas, sendo a pessoa uma parte ativa do ambiente em que interage. Esta visão permite contextualizar a teoria de

Bronfenbrenner, aponto-lhe relações de cumplicidade e dependência entre a pessoa e o ambiente com o qual interage.

Por sua vez, Portugal (1992) define a ecologia do desenvolvimento humano, referindo que tal implica

o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em contante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram. (p. 37)

Com efeito, de acordo com M. Santos (2009), a abordagem ecológica enfatiza a importância do contexto ambiental, dos processos, da perspectiva temporal e das características pessoais para o desenvolvimento da resiliência.

Já Tudge (2008) considera que a teoria de Bronfenbrenner não é contextualista mas sim dialética, na medida em que ele defendia que as atividades e interações que ocorrem regularmente são simultaneamente influenciadas tanto pelos indivíduos envolvidos quanto pelo contexto. Esta ideia está subjacente em Bronfenbrenner (2011) quando ele considera que os indivíduos mudam o seu contexto, quer de forma passiva, quer de forma ativa.

Também Oliveira-Formosinho (2002), no âmbito do estudo do modelo ecológico da supervisão da formação inicial de professores, aborda tal temática referindo que o desenvolvimento do ser humano está relacionado quer direta quer indiretamente com os seus contextos vivenciais (pp. 99-101).

Por sua vez, as autoras Alarcão e Sá-Chaves (2011) salientam o facto de os contextos assumirem uma importância capital na perspectiva bronfenbrenniana, referindo que um deles, o microssistema, é mais imediato que os outros e no qual se integram as atividades e papéis experienciados ou vividos pela pessoa.

4.3 As transições ecológicas dos professores

4.3.1 Conceito de transição ecológica

Bronfenbrenner (2011) designa por transição ecológica a passagem da pessoa em desenvolvimento de um determinado contexto ecológico para um outro contexto novo e diferente com o qual vai interagir. Efetivamente, o autor é de opinião que cada uma dessas transições terá consequências no desenvolvimento humano, envolvendo a pessoa em novas atividades e em outros tipos de estrutura social. Portugal (1992) salienta que acontece uma transição ecológica “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (p. 40).

Bronfenbrenner (2011) desenvolveu a sua teoria centrada na primeira fase de vida da criança. No entanto, aquele conceito de desenvolvimento foi transposto ou adaptado para o

processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o qual é marcado, segundo Alarcão e Roldão (2010), por transições ecológicas, influenciadas por:

- a) Realização de novas atividades;
- b) Assunção de novos papéis;
- c) Estabelecimento de novas interações interpessoais.

Para estas autoras, as transições ecológicas aparecem assim como processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Alarcão e Sá-Chaves (2011), referem que, apesar de Bronfenbrenner ter escrito a sua teoria com base no desenvolvimento das crianças, pode-se encontrar semelhanças entre o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento profissional do professor.

Para Alarcão e Canha (2013), o ser humano aprende com os outros e interage com eles, realizando uma diversidade de atividades cada vez mais complexas, assumindo, ao longo do percurso, novos papéis, conhecendo outras pessoas e estabelecendo novas ligações. Nesse percurso, o professor passa por transições ecológicas, que são mudanças que se manifestam nas posições que eles assumem com o meio envolvente e que resultam de uma mudança do seu papel, de alterações no contexto, ou da inter-relação entre a pessoa e o contexto, de acordo com o ilustrado na Figura 4.

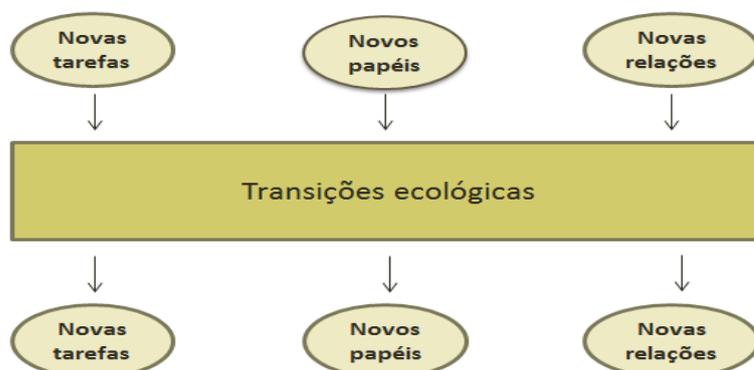


Figura 4. Esquema das transições ecológicas.

Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 69).

Portugal (1992) apoiando-se em Bronfenbrenner (1979) formula uma noção de papel baseada na perspetiva ecológica, sendo aquele visto como um conjunto de atividades e relações esperadas de alguém que ocupa uma determinada posição social e dos outros em relação a essa pessoa, referindo, assim, que o papel funciona como um elemento do microsistema e que “tem as suas raízes ao nível do macrosistema” (p. 80).

4.3.2 As transições ecológicas e o desenvolvimento profissional dos professores

O objetivo que aqui expressamos é o de estabelecer um nexo entre as transições ecológicas que se vão operando durante o ciclo de vida profissional dos professores e o seu desenvolvimento profissional.

Como atrás referimos, durante o ciclo de vida profissional dos professores, aquilo que se pensa no início não é, regra geral, aquilo que se pensa na fase de aposentação. E mesmo ao longo do percurso profissional, as mudanças ou transições estão constantemente a acontecer devido à influência de vários fatores, entre os quais se destacam os contextos pessoais, sociais e profissionais. Nesse percurso, os professores vão-se confrontando com perspetivas diversas sobre os mais variados assuntos, vão conhecendo novas realidades, novas formas de abordar a profissão e mesmo as políticas educativas e os programas curriculares vão mudando ciclicamente o que implica, para os professores, um acompanhamento das mudanças que se vão operando e um autoquestionamento permanente, sendo este a pedra basilar do seu desenvolvimento profissional.

Day (2001) salienta que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais trabalham, sendo necessário que o desenvolvimento profissional seja promovido para que os professores possam acompanhar a mudança e rever e renovar os seus próprios conhecimentos, quer através da experiência quer também pela fundamentação teórica.

Aliás, enquanto ser eminentemente social, o professor é também um agente transformador da sociedade. O que está de acordo com o que referem Alarcão e Tavares (2007), quando estes acrescentam que no cenário ecológico “tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (p. 37).

Na verdade, as organizações escolares e os professores não podem pôr-se de parte ou afastar-se das mudanças que são operadas diariamente na sociedade. Pelo contrário, tal situação constitui um desafio a que ninguém se pode eximir. E esse desafio é o desafio das transições ecológicas.

Mas Bourdieu (2005) salienta um outro aspeto que é o facto de nem sempre as transformações da visão do mundo se apresentarem como visíveis nem fáceis de descrever porque são feitas de “acumulação impercetível de mudanças” (p. 65) que a própria sociedade impõe. Apesar desta consideração de Bourdieu, as transições ecológicas que a seguir iremos descrever, constituem em si mesmas um processo, com várias etapas, podendo identificar-se ao longo da carreira dos professores.

4.3.3 Identificação das transições ecológicas

Alarcão e Roldão (2010) referem-se às transições ecológicas como uma temática importante para investigação dado os poucos estudos que existem, acentuando que tais transições são pessoais, tal como assinala Bronfenbrenner (2011), mas que podem existir também transições institucionais ou coletivas. Também nesta ótica situam-se Alarcão e Tavares (2007), salientando que a aprendizagem individual será enriquecida se for feita em ambiente coletivo, ou seja, uma aprendizagem de tipo colaborativa.

As transições ecológicas propostas por Alarcão e Roldão (2010) foram estudadas no contexto da formação inicial dos professores. Contudo, as autoras salientam que as categorias das transições ecológicas descritas são meramente exemplificativas e que outras categorias de transições poderão ocorrer, designadamente as transições institucionais.

A este respeito consideramos ser de trazer à colação as transições ecológicas existentes ao nível da reorganização dos agrupamentos escolares operada nos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012, o que desencadeou novas formas de relacionamento institucional, em contextos de mudança marcados pelo conflito latente entre vários órgãos institucionais escolares, com reflexo evidente ao nível da atuação dos professores.

Também o modelo, a forma ou o processo de concretização da avaliação do desempenho dos docentes gerou transições ecológicas, sentidas fundamentalmente na sua forma de trabalhar, ou seja, ao nível da partilha e do seu questionamento, quer individualmente quer em grupo, onde a supervisão passou a ocupar um lugar de destaque.

4.3.4 Descrição das transições ecológicas

a) Relativas à profissão

As transições ecológicas relativas à profissão poderiam ser descritas, em termos de correspondência, conforme se descreve no Quadro 1.

Quadro 1
Identificação das Transições Ecológicas Relativas à Profissão

Estado inicial	→	Estado final
Visão limitada. Ser Professor, tarefa simples	Transição ecológica	Visão abrangente. Ser professor, tarefa complexa
Professor modelo e transmissor		Professor facilitador e responsável pelas aprendizagens
Exagero perante a relação afetiva com os alunos		Equilíbrio face à relação afetiva com os alunos
Formação inicial, fim da formação		Formação inicial, processo inacabado

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

A formação inicial nunca poderá significar o fim da formação uma vez que a formação ocorre todos os dias, num processo, por definição, inacabado ou em permanente construção.

Efetivamente, à medida que o professor se desenvolve profissionalmente toma consciência da visão abrangente que é ser professor, da sua complexidade, das grandes dificuldades que vai encontrar diariamente e da grande responsabilidade que enfrenta diariamente pela aprendizagem dos alunos. Os alunos passam a ser o centro da atividade educativa e as atividades desenvolvidas pelo professor dependem dos alunos que tem pela frente, do contexto da escola e do meio onde esta está inserida. Por isso, é natural que a dimensão da relação afetiva com os alunos esteja presente mas seja equilibrada com as aprendizagens, tendo o professor um papel de auxiliar destas aprendizagens, ou seja como salienta Postic (2008), intervenha para ajudar o aluno e ajuste tal intervenção às necessidades surgidas, numa perspetiva psicopedagógica a partir das informações recolhidas.

Desta forma, o modelo de professor assente na transmissão de conhecimentos que Freire (1987) designa por “educação bancária” (p. 33) na qual os alunos são conduzidos à memorização mecânica dos conteúdos, dará lugar ao modelo do professor facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando-os naquilo que for necessário, porque cada escola é uma nova realidade e cada aluno é um aluno.

b) Relativas ao currículo

Segundo Novak e Gowin (1996), “o currículo compreende o conhecimento, as capacidades e os valores da experiência educativa que satisfaçam critérios de excelência de tal modo que o convertam em algo digno de ser estudado” (p. 22).

Tratando-se de um conceito muito abrangente, estão identificados os elementos que, na opinião de Roldão (2005) enformam o currículo e que são, o conteúdo, a natureza e a qualidade da aprendizagem oferecida pela escola. A autora é defensora da tese da diferenciação curricular, pelo que propõe “repensar a escola como uma instituição que tome a diversidade como paradigma organizador” (p. 20) de toda a sua atividade.

Segundo Tomlinson (2008), no ensino diferenciado a centralidade da ação educativa é colocada nos alunos, uma vez que é importante atender-se às suas diferenças. Para esta autora, apesar de os conteúdos continuarem a ser importantes, os professores que trabalham com esta pedagogia não se preocupam tanto em saber todas as respostas, mas sim em conseguir chegar a todos os alunos, o que obriga a que as atividades a desenvolver com aqueles sejam geridas com alguma flexibilidade.

Assim, as transições ecológicas referentes ao currículo poderão ser ilustradas como se assinala no Quadro 2.

Quadro 2
Identificação das Transições Ecológicas Relativas ao Currículo

Estado inicial	→	Estado final
Ênfase nos conteúdos Planificação predefinida rígida	Transição ecológica	Ênfase nos alunos Gestão das atividades em situação

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

Sabendo que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem dos alunos, conforme assinalam Lopes e Silva (2011), o Ministério da Educação, até 2011, produziu um conjunto significativo de normativos legais tendo, simultaneamente, emanado orientações muito concretas para as escolas, numa perspetiva construtivista, no sentido das escolas/professores adaptarem o currículo aos alunos, sendo os processos de diferenciação pedagógica um bom exemplo de tal facto.

Também as orientações relacionadas com a construção dos projetos educativos ou os projetos curriculares de turma (PCT) fazem parte desses exemplos. Aliás, o PCT permite justamente a aplicação do ensino diferenciado, pelo que a planificação será, tanto quanto possível, aplicada à realidade da turma para que a centralidade da ação educativa no aluno seja um facto, fazendo com que, como realça Not (1969, citado em Postic, 2008), “as atividades e conteúdos que a escola propõe” (p. 168) assumam um certo sentido para os alunos.

No ensino diferenciado é essencial proceder a uma boa caracterização da turma, considerando, entre outros aspetos, os atinentes às condições socioeconómicas e culturais dos alunos, o seu percurso escolar bem como as situações de dificuldades de aprendizagem, no sentido de se fazer um bom diagnóstico da turma de se gerir o currículo com alguma flexibilidade e em benefício dos alunos. Apesar de esta tarefa competir essencialmente ao diretor de turma, especialmente no caso do ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, os restantes docentes são extremamente importantes naquele diagnóstico, designadamente quando se trata de turmas de continuidade pedagógica.

Esse é também o pensamento de Thurler (2012) quando refere que as transformações do currículo desenvolveram-se a par de mudanças importantes ao nível “da organização interna e externa dos estabelecimentos escolares” (p. 240), de tal forma que as práticas pedagógicas evoluíram no sentido da diferenciação do ensino e das necessidades dos alunos.

Na realidade, a dimensão construtivista, segundo Jonnaert (2009) incide “sobre os conhecimentos do sujeito postos em interação com as realidades física e social em que o objeto a aprender é encontrado” (p. 109).

É nosso entendimento que, partir do ano de 2013, a perspetiva construtivista foi abandonada pela tutela, dando lugar a uma perspetiva mais behaviorista com ênfase nos conteúdos, pelo que voltamos ao estado inicial, situação que configura mais um retrocesso do que uma transição ecológica organizacional.

c) Relativas ao saber

As questões relacionadas com a prática e com os saberes levam-nos, novamente, à educação problematizadora de Freire (1987) e à abordagem reflexiva de Schön (1998, citado em Morgado, 2005), para explicar a forma como os professores desenvolvem as suas atividades de ensino.

Convém mais uma vez recordar Alarcão (2002), o qual defende que a escola reflexiva é aquela que, de forma contínua e estratégica, se pensa a si própria “no presente para se projetar no futuro” (p. 220).

Naturalmente que, numa escola desta natureza, há condições para que os professores abordem reflexivamente as suas práticas, dando-lhes significado, com vista à sua melhoria e ao seu desenvolvimento profissional. Mas primeiro será necessário caracterizar, muito sucintamente, os diversos tipos de professores que podemos considerar como decorrentes da evolução da profissão docente.

Com efeito, Paquay e Wagner (2001, citados em Mesquita, 2013) evidenciam os seis paradigmas inerentes à natureza do ensino e à profissão docente, sendo cada um deles de natureza qualificativa do professor como se adianta: uma pessoa culta; um técnico; um prático artesão; um prático reflexivo; um ator social e uma pessoa.

De facto, deve existir uma interação entre a realidade e a teoria, dado que o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido se houver a capacidade de refletir na e sobre a ação. Mas é necessário não descurar a teoria como fundamentação da prática, pelo que a mobilização dos conceitos será constante para uma melhor interiorização da teoria, conforme evidenciam Alarcão e Roldão (2010), tendo bem presente que a resignificação da teoria é, pois, um processo permanente.

Por outro lado, os saberes vão adquirindo sentido e significado e a interligação entre eles possibilitará a consolidação das suas ideias e dos seus saberes, com particular relevo para os saberes experienciais, ou seja, aqueles que são construídos na sua prática pedagógica

É, pois, neste sentido que abordamos a as transições ecológicas relativas ao saber, conforme se expõe no Quadro 3.

Quadro 3
Identificação das Transições Ecológicas Relativas ao Saber

Estado inicial	→	Estado final
Prática como aplicação da teoria	Transição ecológica	Prática como interação entre a realidade e a teoria
Saber exterior à pessoa, indiscutível		Saber interiorizado, relativizado, situado
Saber como receituário		Saber como favorecedor da compreensão, da ação e da ocasião
Saber sem sentido		Saber significativo
Saberes independentes		Interligação dos saberes

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

d) Relativas às competências de estudo e de aprendizagem

Esta transição ecológica é bastante significativa ao nível da avaliação dos alunos, dado que existe ainda alguma prática avaliativa descontextualizada. Assim, o «olhar sem ver» vai dando lugar, progressivamente, à competência analítica da observação, ou seja, o desenvolvimento da competência de análise e compreensão, e igualmente os registos descritivos vão dar lugar, cada vez mais, aos registos analíticos. «Ler» um aluno é uma tarefa muito importante, destacando-o do grupo no sentido de o ajudar a encontrar o caminho mais adequado de modo a permitir a sua aprendizagem e o seu sucesso. É necessário observar, registar, analisar e refletir para compreender e agir.

O Quadro 4 traduz este tipo de transições.

Quadro 4
Identificação das Transições Ecológicas Relativas ao Estudo e à Aprendizagem

Estado inicial	→	Estado final
«Olhar sem ver»	Transição ecológica	Analisar e compreender
Registos descritivos		Registos analíticos
Metodologias de estudo estereotipadas		Metodologias de estudo contextualizadas
Resistência à escrita		Adesão à escrita

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

Também ao nível das metodologias de estudo, há aqui uma transição em que o professor torna-se cada vez mais disciplinado, organizado e mais reflexivo. E desta reflexão sobre a sua ação vai aprendendo cada vez mais, vai aumentando a sua capacidade de perceber melhor as coisas, havendo, portanto, progressivamente, uma construção do processo do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

e) Relativas ao desenvolvimento do eu

O desenvolvimento da componente técnica iniciada a partir da formação inicial dos professores considera-se uma ferramenta extremamente importante mas que convém contextualizar a cada momento, consubstanciando uma transição ecológica. O conhecimento e o saber que irão acumular, permitir-lhes-á desenvolver esta transição ecológica num trabalho colaborativo onde o supervisor é o elemento chave.

Quem sou eu? O que sou capaz de conhecer? O que devo fazer? Sou livre de o fazer? Estas são algumas perguntas que todos nós fazemos quase que diariamente. As transições em apreço estão ilustradas no Quadro 5 e poderiam ter o título: no que eu era e como me transformei.

Quadro 5
Identificação das Transições Ecológicas relativas ao Desenvolvimento do Eu

Estado inicial	→	Estado final
Desconhecimento de si Receio de ensinar	Transição ecológica	Autoconhecimento Autoconfiança

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

Claro que o processo da construção da autoconfiança e do autoconhecimento é um processo que leva tempo e que está sujeito a influências muito diversas, sendo os saberes experienciais determinantes na construção dessa transição. O professor, progressivamente, vai-se conhecendo melhor apercebendo-se do que faz bem ou até muito bem e onde está menos bem. O receio vai-se também progressivamente dissipando ou diminuindo, as tensões internas passam a ser mais bem geridas e o professor vai ganhando a autoconfiança necessária para cumprir a sua missão.

f) Relativas às atitudes críticas e face às críticas

Esta categoria está relacionada com a visão que os professores têm relativamente aos programas disciplinares os quais, por vezes e nalgumas disciplinas, são muitos extensos e difíceis de cumprir, pelo que a sua atenção concentrar-se-á mais ao nível dos contextos sociais e da pedagogia diferenciada.

A transição esperada será a observada por aqueles que se questionam sobre a pertinência de alguns conteúdos programáticos muitos «formatados» e sem grandes possibilidades de serem adaptados. Mas também pode observar-se uma transição quando os professores desenvolvem a capacidade de refletir sobre as suas práticas, quer

individualmente, quer coletivamente, valorizando a hetero e a autocrítica, bem como as práticas de supervisão pedagógica, conforme se descreve no Quadro 6.

Quadro 6
Identificação das Transições Ecológicas Relativas às Atitudes Críticas e Face às Críticas

Estado inicial	→	Estado final
Aceitação acrítica de modelos Dificuldades em aceitar as críticas	Transição ecológica	Atitude crítica face a modelos Valorização da hetero e autocrítica

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 39).

A reflexão partilhada feita entre pares é um fator fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Esta reflexão, que segundo Zeichner (1993) significa “o reconhecimento de que o processo de aprender se prolonga durante toda a carreira do professor” (p. 17), conduz à aceitação crítica e à valorização das ideias de todos, pois só assim é possível evoluir profissionalmente.

g) O trabalho colaborativo dos professores

A abordagem a estas transições ecológicas está relacionada com as culturas colaborativas dos professores e com a mudança que é reclamada pela escola reflexiva. As transições ecológicas referentes às culturas colaborativas são evidenciadas no Quadro 7.

Quadro 7
Identificação das Transições Ecológicas Relativas ao Trabalho Colaborativo dos Professores

Estado inicial	→	Estado final
Isolamento profissional Trabalho individual Culturas de separação	Transição ecológica	Colaboração no ensino Trabalho em rede Culturas de integração

Muitos professores do 1.º ciclo trabalharam durante anos e anos em escolas unitárias, por vezes em condições muito adversas, na perspetiva de levar o ensino a todos os recantos do país. Tal facto levou a que o trabalho dos professores fosse feito em termos de isolamento profissional, situação que em nada ajudou a que se ocorressem mudanças significativas na sua forma de perspetivar e de planificar as aulas.

Mas mesmo os professores dos outros ciclos de ensino que compartilhavam situações concretas, recursos, espaços e as mesmas turmas, não tinham, até há relativamente pouco tempo, culturas que promovessem o trabalho em rede ou o trabalho colaborativo.

Por outro lado, existe a tendência para a prevalência do trabalho individual sobre o trabalho em rede, quer este se assuma ao nível do grupo disciplinar, do departamento curricular ou ao nível do conselho de turma. Mas quando o trabalho em rede começar a intensificar-se, por exemplo, através das planificações conjuntas das aulas, dos testes, das abordagens conjuntas a um determinado conteúdo programático ou ainda, como salienta Lima (2002), “numa troca de experiências e partilha de opiniões” (p. 42), há uma transição ecológica que, na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), obriga a uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham e que estes autores designam por profissionalismo interativo.

O professor pode achar-se, num dado momento, sozinho, incapaz ou impotente para responder aos novos desafios ou às novas exigências. A quem isto ainda não aconteceu? É aí que entra a colaboração, a partilha e a supervisão que promovem o desenvolvimento profissional do professor.

Desta forma, as culturas de separação darão lugar as culturas de integração. Efetivamente, quando os professores começarem a trabalhar em rede, partilhando recursos, opiniões ou a visão do que é considerado um bom ensino (Day, 2001), estarão no domínio das transições ecológicas e do seu desenvolvimento profissional.

A este respeito, recorde-se o pensamento de Alarcão e Canha (2013), os quais salientam que a interação que é estabelecida com os outros, com as atividades que são realizadas e com os contextos em que as mesmas se concretizam, é o motor do nosso desenvolvimento e influencia o modo como atuamos no mundo.

5 As tensões e as desconfianças entre os professores na avaliação do desempenho docente

A enorme quantidade de normativos e documentos que foram publicados durante os anos de 2007 a 2010, mormente os relativos ao desenvolvimento do processo da ADD, desencadeou reações muito adversas nos professores, tendo sido muito poucos aqueles que defenderam a aplicação do modelo, tal como era proposto no original. Tal facto causou um mal-estar verdadeiramente assinalável ao nível da sala de professores, gerando-se tensões entre os docentes e, entre estes e as direções das escolas/ agrupamentos escolares, com evidentes reflexos ao nível do ambiente relacional entre pares e com consequências irreparáveis para a manutenção de um bom clima escolar organizacional.

Para além do mais, como salienta Herdeiro (2013), a versão do ECD de 2007 foi publicada numa altura de grande complexidade de trabalho docente aliada à grande dificuldade de se assumir a profissão de professor na sociedade atual.

Efetivamente, a partir de 2007, com a publicação do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, que procedeu a alterações profundas ao Estatuto da Carreira Docente, a questão da avaliação do desempenho dos docentes (ADD) levantou uma onda de grande contestação a nível nacional, situação que deu origem às maiores manifestações da classe docente, facto que, por sua vez, causou enorme repercussão em todos os setores da vida política e social portuguesa.

A própria comunicação social, escrita e falada, fez da ADD um dos pontos fortes dos seus jornais ou da sua programação. Foram inúmeras as vezes que as estações televisivas e os jornais fizeram manchetes com a ADD. Foram, igualmente, várias as personalidades que vieram a público debitar sobre a ADD, uns mais informados, outros menos informados e ainda outros sem informação nenhuma sobre o que estavam a falar e que, dessa forma, em nada contribuíram para o esclarecimento que se impunha e para um certo alívio da tensão existente. De facto, de 2007 a 2011 viveram-se nas escolas tempos muito conturbados.

5.1 Os pomos da discórdia

As tensões e as desconfianças que se geraram naquele período atribulado, de implementação do ciclo da supervisão e da própria ADD, relacionaram-se, fundamentalmente, com sete pontos de discórdia:

- a) Um modelo muito complexo e muito burocrático;
- b) A contagem dos resultados escolares dos alunos na ADD;
- c) A participação dos pais e encarregados de educação na ADD;
- d) a falta de formação dos avaliadores e dos avaliados ao nível dos processos de supervisão e de avaliação do desempenho;
- e) A implementação de um sistema de quotas na ADD;
- f) A periodicidade da avaliação;
- g) A implementação simultânea de um conjunto de processos de mudança e de grandes alterações ao nível do estatuto da carreira docente.

Na realidade, o processo não foi bem explicado e não se apostou, em primeiro lugar com o era suposto, na formação dos avaliadores e dos avaliados sobre tal temática. Para além disso, o modelo implementado foi muito complexo e burocrático, dada a quantidade de documentos que foram publicados, situação que em nada contribuiu para o esclarecimento cabal e necessário que se impunha. Muito pelo contrário, a complexidade e a burocracia instalada constituíram eles próprios argumentos para a «luta» que os docentes travaram.

De facto, nos processos avaliativos de 2007-2008 a 2010-2011 foram, nalguns casos, designados como avaliadores docentes que não queriam exercer tais funções porque entendiam que não tinham formação adequada e outros ainda que julgavam que não

possuíam o perfil aconselhado. Mas foram todos mobilizados para a avaliação de desempenho dos pares. A escusa e o impedimento foi o caminho que lhes restou, mas muitos viram as suas pretensões indeferidas e tiveram mesmo que proceder à avaliação dos pares, manifestamente contra a sua vontade.

Noutros casos, ainda, os professores a avaliar eram detentores de um grau académico superior ao do avaliador, tendo alguns mesmo formação em supervisão pedagógica e em áreas afins e, perante tal realidade, não reconheceram competência aos avaliadores nem entenderam como estes os podiam avaliar, o que levou à desacreditação do modelo e à potenciação de um certo mal-estar interpares.

De outra forma, nos termos do documento «Orientações relativas ao disposto no Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho – Organização do ano escolar», houve mesmo situações onde foram designados docentes posicionados na carreira em escalão inferior aos dos avaliados e muitos deles sem formação adequada. E o documento «Orientações relativas a decisões de carácter excecional para designação de coordenadores de departamento curricular, relatores e coordenadores de estabelecimento» com o n.º B10015847T, de 8 de novembro de 2010, foi mesmo mais longe ao admitir a possibilidade dos relatores poderem ser docentes do 1.º escalão, face aos condicionalismos sentidos pelas escolas.

Assim, grassou nas escolas o sentimento de que o modelo se revestia de enorme complexidade, sendo bastante desgastante e burocrático e ainda objeto de leituras e de interpretações muito difusas, com repercussões negativas ao nível da prática didático-pedagógica.

Um dos outros grandes pontos da discórdia, gerador de um mal-estar assinalável e de uma enorme tensão com a tutela, centrou-se no facto de os resultados escolares dos alunos contarem para efeitos da avaliação do desempenho do docente. Com efeito, o artigo 40.º do ECD estabelece que a ADD visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionando, ainda, orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, num quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Na verdade, os professores nunca aceitaram a exagerada valoração percentual de tal aspeto, argumentando que o sucesso dos alunos depende de muitos fatores, designadamente dos estratos sociais de onde os alunos são provenientes, do meio social onde a escola se insere, dos contextos familiares dos alunos bem como das suas expectativas pessoais.

Mas a questão dos resultados escolares dos alunos condicionarem a avaliação do desempenho dos docentes foi apenas um dos muitos aspetos discordantes com a tutela.

Na realidade, também a possibilidade dos pais e encarregados de educação poderem avaliar os docentes gerou forte controvérsia, a que não foi alheio o facto de alguns

pais insistirem publicamente e de forma veemente em tal aspeto, como se fossem autoridades na matéria, numa versão que mais parecia um ajuste de contas com este ou com aquele professor, do que uma participação séria, rigorosa e justa no processo.

Também a existência de um sistema de quotas muito reduzido para as menções qualitativas de muito bom e excelente, foram objeto de grande contestação entre os professores que entendiam que tal facto era bastante redutor da ADD.

Um outro aspeto importante e que foi objeto de grande discordância foi o da periodicidade da avaliação, que era feita bianualmente para os professores do quadro e anualmente para os contratados. Este aspeto tinha uma importância acrescida dado que o anterior modelo tinha uma periodicidade que era bastante aceitável pelos professores, uma vez que coincidia com o período de tempo de permanência nos escalões.

Finalmente, porque a implementação do modelo de ADD previsto na revisão do ECD publicada em 2007 através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, coincidiu no tempo com a implementação simultânea de um conjunto de processos de mudança e de grandes alterações ao nível do ECD, dos quais são exemplos significativos: a suspensão da contagem do tempo de serviço; a divisão da carreira em duas categorias; o início do processo da avaliação externa das escolas; a reorganização dos agrupamentos escolares; e as mudanças na carga letiva semanal dos horários dos professores.

Desta forma, não espanta que os conflitos entre docentes tivessem ocorrido com enorme desgaste para os envolvidos e para as escolas e com reflexos evidentes na qualidade de ensino.

5.2 As limitações ou os constrangimentos da ADD como fatores condicionantes das transições ecológicas

Em termos gerais, podemos identificar até 2011 os seguintes constrangimentos ou limitações no modelo da ADD;

5.2.1 Problemas com o modelo

- a)- Muito burocrático
- b)- Metodologia utilizada
 - de controlo dos professores e pouco centrado no seu desenvolvimento profissional
 - muito orientada para os resultados dos alunos (performativa) e pouco para os processos

5.2.2 Dificuldades inerentes à implementação do modelo

- a)- Dificuldade em avaliar em contextos escolares desconhecidos

- b)- Necessidade de maior informação sobre o avaliado
- c)- Processo muito cansativo para os avaliadores e avaliados

5.2.3 Problemas centrados na escola

- a)- Fraca cultura de avaliação
- b)- Trabalho colaborativo e supervisão muito incipiente
- c)- Escola pouco reflexiva e professores pouco reflexivos

5.2.4 Problemas com a formação de professores e avaliadores

- a)- Dificuldades na preparação do ciclo supervisivo de avaliação
- b)- Necessidades de formação dos avaliadores e, especificamente, ao nível da avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica
- c)- Falta de formação ao nível do conselho pedagógico (coordenadores de departamentos curriculares e outros membros)

5.2.5 Problemas com a observação das aulas

- a)- Dificuldades na avaliação de aulas desenvolvidas em turmas problemáticas
- b)- Preparação dos alunos para as aulas observadas
- c)- Dificuldades na avaliação de um professor num espaço de tempo de 45 minutos
- d)- Aulas observadas bem planeadas para a observação e que não são representativas

5.2.6 Problemas com os instrumentos utilizados

- a)- Número excessivo de grelhas de avaliação para preencher / Necessidade de simplificação das grelhas
- b)- Dificuldades na avaliação de alguns indicadores
- c)- Dificuldades na interpretação das grelhas da ADD

5.2.7 Dificuldades no ato de avaliar

- a)- Necessidade de comprovar evidências
- b)- Dificuldade em manter a objetividade
- c)- Exigência de honestidade no relatório de autoavaliação.

Desta forma, verifica-se que o modelo de ADD desenvolvido até 2011 tinha diversas limitações, começando, desde logo, pelo facto de não existir uma cultura de avaliação instalada no seio da classe docente, como, aliás, em toda a administração pública portuguesa, a qual só recentemente é que começou realmente a desenvolver-se através do SIADAP.

Atualmente, parte das dificuldades encontradas continuam a manter-se, designadamente as relativas aos problemas centrados na escola, a falta de formação dos professores e avaliadores, as relativas à observação das aulas, bem como as que se relacionam com o próprio ato de avaliar professores.

5.3 As ameaças ou obstáculos ao desenvolvimento da ADD

Para além das limitações e constrangimentos são conhecidas algumas ameaças ou obstáculos ao desenvolvimento do processo avaliativo. Com efeito, Ventura (2008) sintetiza de forma clara a sua opinião, assinalando os seguintes aspetos como verdadeiras ameaças ao desenvolvimento da ADD e que são:

- O medo da mudança e do desconhecido;
- As ameaças às rotinas;
- O corporativismo;
- O medo da competição;
- A ansiedade e os sentimentos de vitimização;
- As rotinas pessoais e organizacionais defensivas.

Note-se que, como salientam Aguiar e Alves (2011), a implementação de um modelo de avaliação cria ansiedade não apenas nos avaliados mas também nos avaliadores e em todos os envolvidos no processo.

Por outro lado, Jacinto (2016) utiliza a expressão “resistência à aceitação da avaliação” (p. 51), para exprimir a forma como os professores encaram o processo avaliativo, o qual acarreta medo e inquietações relativas ao seu futuro.

Naturalmente, que o professor é a pessoa (Nóvoa, 1997) e uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991, citado em Nóvoa, 1997). Tal facto significa que os professores têm sentimentos, angústias, receios e medos. E o receio e medo pertencem ao incorpóreo e o incorpóreo pertence à natureza humana. Por isso, ultrapassar a sua zona de conforto que é familiar e segura (Flores e Veiga-Simão, 2009), não é fácil para a grande maioria dos professores. O passo seguinte é a contestação que pode ser interpretada, como salienta Jacinto (2016), como “uma posição defensiva face às alterações na cultura profissional” (p. 56).

5.4 A questão da incidência da avaliação: O que se avalia, o professor ou o relatório de autoavaliação?

Estabelece o artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que a avaliação das dimensões elencadas no artigo 4.º será feita através dos seguintes elementos:

- Projeto docente ou pelas metas e objetivos previstos no projeto educativo do agrupamento de escolas;
- Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico;
- Relatório de autoavaliação.

Verifica-se, ainda, que o envolvimento do avaliado na fase final do processo é feito através da elaboração de um relatório de autoavaliação «formatado», consistindo aquele num documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida e incidindo sobre os seguintes elementos, conforme se preceitua n.º 2 do artigo 19.º:

- A prática letiva;
- As atividades desenvolvidas;
- A análise dos resultados obtidos pelos alunos;
- O contributo para os objetivos e metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

A periodicidade de tal relatório é anual, para a generalidade dos docentes até ao 7.º escalão considerando-se aqui o termo «anual» como sinónimo de ano letivo e reporta-se ao trabalho efetuado nesse período de tempo.

Antes de mais convém realçar que a chamada formatação/limitação do modelo de relatório de autoavaliação, com um máximo de três páginas e sem documentos anexos, obriga a que o docente tenha uma grande capacidade de síntese e que se reporte apenas ao essencial do que aconteceu durante esse período de tempo, sem grandes possibilidades de contextualizar a forma como foi concretizada a sua ação.

O apelo implícito à capacidade de síntese do docente pode esbarrar com a dificuldade deste em explicar em breves linhas aquilo que verdadeiramente de mais relevante se passou durante o ano letivo e que o avaliador vai ler e avaliar. Esta situação só se ultrapassa quando o avaliador interno acompanha permanentemente a ação do avaliado, dialogando e refletindo com ele sobre a sua prática e partilhando não apenas as suas incertezas e angústias, mas também as suas glórias e a sua satisfação pessoal e profissional. No entanto, este acompanhamento é, por vezes, difícil de ser feito designadamente quando a dimensão dos departamentos curriculares é de tal ordem que os respetivos coordenadores não têm possibilidades de se inteirar devidamente sobre o trabalho desenvolvido pelos seus colegas. Esta dificuldade pode ser ainda acrescida quando o avaliador interno, na condição de supervisor, não está a lecionar na mesma escola do avaliado, não permitindo, desta forma, conhecer o contexto da ação educativa. E isto acontece nos agrupamentos de escolas com uma grande territorialidade e com uma grande

dispersão de estabelecimentos escolares/escolas, sendo esta uma questão incontornável e que constitui uma limitação ao processo avaliativo.

Assim, se não for possível o acompanhamento e a monitorização da atividade do avaliado pelo avaliador interno, tal relatório de autoavaliação pode não traduzir o que verdadeiramente aconteceu durante o ano letivo sobre o qual incide a avaliação. Se assim for, a avaliação incide sobre o teor do próprio relatório e não sobre o desempenho do docente. Perante isto dois cenários podem ocorrer:

- Uma ação educativa/prática pedagógica de inferior qualidade pode ser apresentada num texto com um bom modelo de estruturação de ideias, com uma boa construção frásica, podendo conferir qualidade ao relatório, o qual, contudo, está assente apenas em aspetos de mera formalidade, podendo o docente ser beneficiado;
- Uma ação educativa/prática pedagógica de boa qualidade não é devidamente traduzida no documento, seja por dificuldade na própria redação, seja ainda porque a formatação do modelo do relatório não permite explanar, com o devido relevo, as evidências relacionadas com a promoção das atividades desenvolvidas e das boas práticas aplicadas, levando a que o docente possa ser prejudicado.

Esta é, de facto, uma limitação ao processo que convém não esquecer, apesar de se reconhecer que os bons profissionais devem desenvolver também, no entendimento de Perrenoud (1999), “sólidas competências de comunicação” (p. 11), escrevendo com clareza, simplicidade e correção, porque cada vez mais são valorizadas estas ciências de comunicação, sendo que a fluência comunicativa tem um peso assinalável no relacionamento entre as pessoas, seja no caso particular da avaliação do desempenho docente, seja num contexto mais global ao nível da sociedade atual.

5.5 O que falhou na ADD

Como salientam Sarmiento, Rosinha e Silva (2015), “as avaliações das pessoas integram processos complexos, sensíveis e potencialmente conflituosos” (p. 54). No caso particular da ADD, essa complexidade, sensibilidade e conflitualidade estão indelévelmente associadas ao modelo instituído em 2007 e ao seu processo de concretização que, como sabemos, não produziu os efeitos desejados. Tanto assim é que, na atualidade, entre os autores parece haver um consenso sobre o que falhou no processo. De facto, foram vários os que já se pronunciaram sobre a ADD e todos eles parecem afinar pelo mesmo diapasão. Com efeito, os autores Herdeiro e Silva (2011) referem que os professores constataram que a avaliação docente produziu conflitos entre eles, “sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados” (p. 2724).

Na verdade, estes conflitos foram bem evidentes ao nível da sala de professores, sendo reconhecido, por todos, que aqueles produziram efeitos nefastos no seio da generalidade dos grupos de recrutamento (grupos disciplinares) e dos departamentos curriculares.

Moreira (2009) aponta também algumas falhas no processo como por exemplo, a divisão da carreira docente consagrada no ECD em 2007 o que, no seu entender, fez com que o processo da avaliação interpares se tornasse indesejável.

Saliente-se também a opinião de Hadji (1995, citado em Alves & Figueiredo, 2011) quando refere que a ADD é “não só um processo difícil mas também de certa maneira explosivo” (p. 259). Aliás, Alves e Figueiredo (2011) entendem que toda a estrutura processual do modelo tornou-se demasiado burocratizada, não se entendendo muito bem quais eram os objetivos reais da avaliação dos docentes, dado que aquela não se enquadrava numa lógica de desenvolvimento profissional de natureza mais formativa.

Para Flores (2010), houve múltiplas causas para que houvesse resistência e contestação ao modelo pelos docentes, entre as quais destaca a burocracia, a implementação do sistema de quotas, a falta de formação dos avaliadores bem como os efeitos que a avaliação tinha ao nível da progressão na carreira.

Também Fernandes (2008) considera que a avaliação por pares não está isenta de problemas, que estão relacionados com a (des)confiança nos avaliadores, o que remete para questões de credibilidade do próprio processo.

Em suma, poder-se-á dizer que foram múltiplas as causas geradoras de tensões entre os docentes e que conduziram ao falhanço do processo no período entre 2007 a 2011. A própria condução política do processo pela tutela, com diversas desconsiderações públicas aos professores, colocando-os genericamente em causa face aos olhos do cidadão comum, contribuíram sobremaneira para tal aspeto.

5.6 Os desafios da credibilidade e da consolidação do processo da ADD

O grande desafio que se coloca no processo da ADD para que as tensões e as desconfianças entre os professores sejam transformadas em transições ecológicas, permitindo o seu desenvolvimento profissional, é o da sua credibilização facto que poderá acontecer desde que a ADD seja centrada na trilogia: formação contínua dos docentes, envolvimento destes no processo e promoção sua reflexividade.

Em termos gerais, considerando ainda a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo entre os docentes, temos as seguintes componentes:

- a) elaboração de um modelo pouco burocrático, mais simples e entendível pelos professores e mais centrado nos processos que nos resultados;

- b) aposta estratégica na formação contínua dos coordenadores e de todos os professores acima do 3.º escalão em supervisão pedagógica e/ou em avaliação de desempenho;
- c) envolvimento mais assumido e intenso dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico no processo;
- d) estímulo à reflexão individual e coletiva dos docentes;
- e) promoção do efetivo trabalho colaborativo entre pares;
- f) assunção da supervisão pedagógica como algo absolutamente determinante no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a ADD poderá ser encarada essencialmente como ferramenta do desenvolvimento profissional dos professores (Paquay, Nieuwenhoven & Wouters, 2012), conforme se assinala na Figura 4.

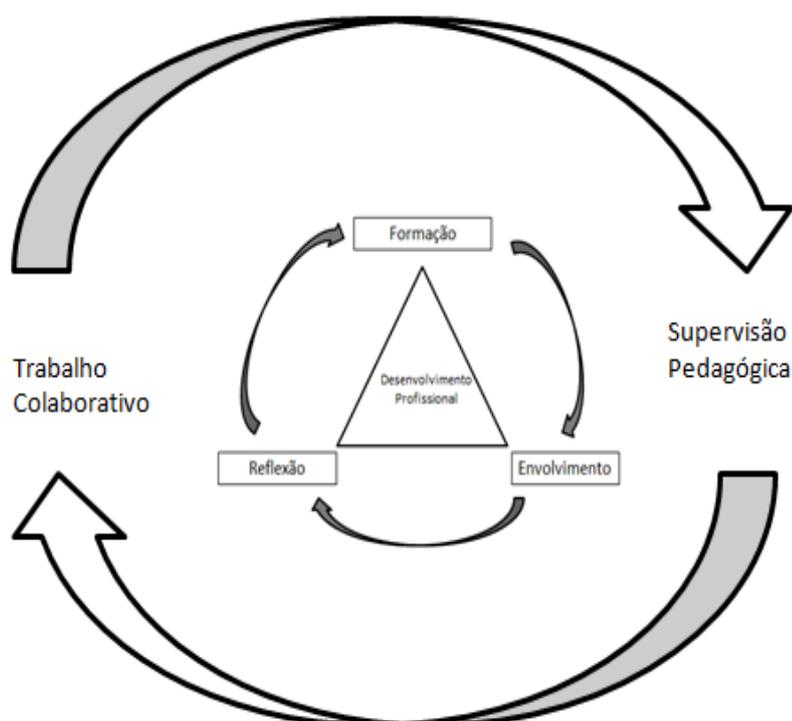


Figura 4. A credibilização da ADD como ferramenta do desenvolvimento profissional dos professores.

Estes são os grandes desafios que se colocam. Perfilhemos, pois, o entendimento de Rodrigues e Peralta (2008), quando estes salientam o facto de não ser possível desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e do seu desenvolvimento profissional. Se houver este desligamento, então a ADD será apenas e tão só mais um exercício burocrático e terá apenas a função de controlo e de prestação de contas, tendendo a conservar as marcas das antigas feridas, tal como aponta Braudel (1989) na abordagem que faz às relações entre a arqueologia e as temáticas identitárias.

Mas as componentes da credibilização que aqui destacamos só poderão resultar se houver uma liderança forte e envolvente e que tenha uma visão estratégica da ADD de modo a provocar uma mudança que seja compreendida por todos e que a todos também possa mobilizar. Este será, pois, o desafio primeiro, o qual assentará numa vontade resoluta de construir compromissos com a realidade, projetando um futuro escolar diferente. Esse futuro que será um espaço de desejo partilhado por todos e onde todos os professores possam assumir e construir, de forma clara e aberta, o encanto e a nobre missão do ensino.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

O projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto.

Jean Marie Barbier (1996)

1 Metodologia

O problema por nós identificado resultou da observação direta das dificuldades sentidas no âmbito da concretização do modelo da avaliação do desempenho docente desenvolvido a partir do ano de 2007, facto reforçado pelo nosso envolvimento no processo nos seguintes momentos: professor coordenador de departamento curricular e avaliador, num primeiro momento; diretor de um agrupamento de escolas e avaliador geral, num segundo momento; e, novamente, professor coordenador de departamento curricular e avaliador, num terceiro momento.

Para tal identificação concorreram, ainda, a experiência profissional do investigador, a frequência de ações de formação no âmbito da temática em causa, o diálogo com docentes e diretores de outros agrupamentos de escolas, o relato de inúmeros casos que foram vivenciados noutras escolas e noutras regiões do País, a participação em reuniões descentralizadas com a tutela, centradas, justamente, no modelo e no processo da ADD bem como a consulta, leitura e interpretação de diversos normativos e outra documentação conexas à ADD.

A experiência profissional do investigador está alicerçada em mais de trinta anos de prática de ensino em diversas escolas, contextos e regiões e, naturalmente, em diferentes momentos da história. Paralelamente, o seu envolvimento em diversos grupos sociais e em diversas temáticas, bem como o facto de se encontrar simultaneamente «dentro e fora» da escola, permitiram-lhe um conhecimento empírico de muitos problemas que a afetam, entre os quais o problema identificado e objeto desta investigação.

Mas o conhecimento empírico, isto é, aquele que é proveniente da experiência, ou que está associado a racionalizações pessoais, como referem Sousa e Baptista (2016), precisa de ser validado. Por isso, é necessário recorrer-se à investigação para se produzir conhecimento científico. Aliás, Demo (1995) realça que “envolver uma teoria com o manto da verdade é atribuir-lhe característica não realizável historicamente. Nada é mais prejudicial ao processo científico que o apego a enunciados evidentes, não discutíveis” (p. 37).

A investigação quantitativa é fundamentada por Fortin (2009), o qual refere que a mesma é caracterizada pela medida de variáveis e, no caso concreto das escolas, pela obtenção de resultados numéricos que poderão ser generalizados a outros agrupamentos escolares, estabelecendo relações de causa e efeito. Na verdade, ainda segundo o mesmo autor, o paradigma da investigação quantitativa está mais orientado para os resultados e permite generalizações, ao contrário da investigação qualitativa cujo paradigma aponta para o facto de existirem várias realidades e que a perceção de cada uma delas muda com o

tempo, ou seja, na investigação qualitativa há claramente um primado que é determinado pelos contextos históricos e culturais.

No caso concreto do problema identificado e para efeitos de confirmação ou infirmação da nossa ideia, utilizou-se o paradigma positivista o qual, na opinião de Coutinho (2011) acentua o facto de, por detrás de uma investigação, existir sempre uma teoria que a fundamenta e orienta. Para tal efeito, na perspetiva da investigação quantitativa, recorreremos à aplicação de um questionário, numa linha de abordagem dedutiva, com o objetivo de testar a teoria existente, conforme realçam Sousa e Baptista (2016) e de se chegar a um resultado esperado pela validação da teoria. De facto, nesta proposta de resolução concordamos com a opinião de Quivy e Campenhoudt (2013), quando estes referem que

o objetivo da investigação é de responder à pergunta de partida. Para este efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. (p. 211)

Os citados autores assinalam, ainda, que uma grande parte das nossas ideias inspiram-se em aparências imediatas, em ilusões ou ainda em preconceitos, pelo que importa, sobremaneira, passar para a fase de verificação. E para progredir para esta fase, a opção pelo questionário pareceu-nos a técnica mais adequada aos nossos objetivos, tendo sido consideradas as vantagens enunciadas por Carmo e Ferreira (2008), por ser a mais simples, a mais rápida na recolha e análise dos dados e a que permite uma melhor sistematização. E ainda porque é a técnica que permite a aplicação a vários indivíduos ao mesmo tempo, sendo que estes é que escolhem a hora e o local onde irão responder (na escola ou em casa), numa ótica de aproveitamento do período de tempo mais favorável.

Quanto à terminologia frequentemente associada à investigação científica é necessário clarificar de forma resumida alguns conceitos. Assim, Coutinho (2011) salienta que os termos metodologia, métodos e técnicas são frequentemente utilizados para designar “os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 22), mais parecendo que se trata de sinónimos, quando em termos concetuais tal não se verifica.

O termo metodologia significa na origem, segundo Demo (1995), o estudo do caminho e dos instrumentos utilizados para se fazer ciência, distinguindo-a concetualmente dos termos métodos e técnicas, uma vez que reconhece àquela um carácter problematizador, enquanto estes últimos termos estão relacionados com a realidade empírica.

Para Pardal e Lopes (2011), o conceito de metodologia é muito vasto associando-se, normalmente, ao estudo dos métodos científicos bem como a técnicas de investigação,

aproximando-se até certo ponto da epistemologia. Para este autor, o termo método consiste, essencialmente, num corpo orientador e num plano de trabalho sobre a investigação e as técnicas constituem apenas um instrumento para a realização daquele. Desta forma e na esteira de Demo (1995), a metodologia situa-se a montante, ao nível teórico da discussão do problema, questionando o que está por detrás, conforme acentua Coutinho (2011), desde os fundamentos dos métodos até às filosofias que lhes estão implícitas ou subjacentes.

Por sua vez Pardal e Lopes (2011) referem-se à investigação por questionário, realçando que este tipo de instrumento de recolha de informação constitui a técnica mais utilizada “no âmbito da investigação sociológica” (p. 73), apresentando vantagens e desvantagens, como, aliás, qualquer outra técnica de recolha de dados.

Mas o que é um questionário? Os autores Ghiglione e Matalon (1997) dão-nos a definição de questionário como sendo “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na sua ordem” (p. 110), e alertam-nos para a sua importância em vários aspetos, tanto na redação das questões como na ordem pela qual as mesmas são colocadas, bem como na duração daquele, sugerindo que “um questionário deve parecer a uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (p. 112).

1.1 Construção e aplicação do questionário

No que concerne à construção do instrumento questionário e uma vez que ele vai ser dirigido a várias pessoas, consultámos Carmo e Ferreira (2008), Hill e Hill (2012) e Pardal e Lopes (2011) e os quais assinalam algumas questões que devem figurar na apresentação do mesmo como sejam, declarações éticas de confidencialidade e de anonimato, justificação ou razão da sua aplicação e pedido de cooperação no seu preenchimento. Por outro lado, as instruções dadas sobre o modo de responder a cada uma das perguntas foram claras e precisas, seguindo os princípios enunciados por aqueles autores para a construção de inquéritos por questionário. Também ao nível do formato, mais concretamente quanto ao tamanho e clareza das questões, bem como a aspetos relacionados com a aparência estética, qualidade organização das perguntas e ainda quanto à sua verificação final antes da aplicação propriamente dita.

Da mesma forma, no âmbito da formulação das perguntas optámos por um sistema com uma estrutura coerente e com lógica, sem ambiguidades na interpretação daquelas. O questionário aplicado foi anónimo mas integrou, numa primeira parte, perguntas de identificação relativas a dados pessoais e profissionais, de modo a que se pudesse proceder à caracterização profissional da amostra, mais concretamente questões respeitantes ao género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e profissionais, situação

profissional, nível de ensino, grupo de recrutamento e desempenho de cargos escolares. A segunda parte foi dividida em dois grupos (A e B), no total de 13 questões, abrangendo os seguintes temas ou variáveis: a avaliação do desempenho docente, com 8 questões para medir esta variável e a formação dos avaliadores e dos avaliados, com 5 questões para o mesmo efeito. A temática tratada justifica-se uma vez que constitui o cerne da nossa proposta de resolução.

Relativamente à modalidade das perguntas fez-se a opção por perguntas de escolha múltipla, utilizando-se, para o efeito, a escala de *Likert* de cinco opções, modificada com a introdução de uma numeração de 1 a 5 em que cada algarismo corresponde a uma determinada resposta da escala de *Likert*. No que tange ao tipo de perguntas, optámos por perguntas de opinião por serem aquelas que mais se adequam com o fim em vista. O questionário foi aplicado em suporte informático utilizando a plataforma «*google docs*», com a vantagem desta plataforma tratar automaticamente e estatisticamente as respostas. Para além disso, foi construído para que os respondentes não deixassem nenhuma questão por responder, facto que é uma das virtualidades daquela plataforma onde o questionário estava acessível.

Antes da aplicação do questionário procedeu-se à sua verificação final para avaliar a adequação do questionário aos fins em vista. Assim, como realçam Hill e Hill (2012), em todos os questionários é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e preferencialmente a duas ou três, para o ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo, no sentido de o apreciarem e identificarem questões que possam ter interpretações dúbias. Para tal efeito, solicitou-se a três colegas docentes que nos dessem a sua opinião, situação que permitiu alterar duas questões, pela suposta interpretação dúbia que inicialmente continham. Tal facto permitiu também verificar que a apreciação do questionário gerou um retorno positivo feito por aqueles docentes, que o consideraram com o tamanho adequado e ainda que as afirmações/questões (exceto as duas acima referidas) estavam bem escritas e com suficiente clareza e, bem assim, acessível a todos os docentes.

O questionário foi aplicado, entre os dias 16 e 22 de fevereiro de 2017, de forma aleatória, no agrupamento onde o investigador é docente e em mais dois agrupamentos de escolas do concelho de Loulé, situando-se dois na cidade de Loulé e o outro na cidade de Quarteira. A opção pelos três agrupamentos e não apenas por um deveu-se ao facto de o preenchimento do questionário ser facultativo, pelo que se poderia correr o risco de o número de respondentes ser muito reduzido se o questionário fosse apenas aplicado num único agrupamento e, portanto, não significativo para uma amostra que se pretendia que se situasse por volta dos 50 respondentes. Como não se quis correr tal risco, a opção foi aplicá-lo a um número maior de docentes, tendo-se, para o efeito, solicitado aos três

diretores dos agrupamentos escolares que dessem a conhecer o *link* de acesso ao questionário aos docentes dos seus agrupamentos.

A determinação deste número teve em conta as recomendações de Hill e Hill (2012), os quais referem que na análise fatorial “o tamanho mínimo de uma amostra nunca deve ser inferior a 50” (p. 58).

A aplicação a três agrupamentos permitiu também diversificar a amostra, quer em termos territoriais, quer ainda em termos de nível de ensino lecionado. Finalmente, a opção pelos três agrupamentos onde o questionário foi proposto justifica-se, também, pelo conhecimento que temos de todos os estabelecimentos de ensino que fazem parte destes agrupamentos. O número de docentes que lecionam nestes agrupamentos é de 602, pelo que o «universo alvo» é constituído por este número.

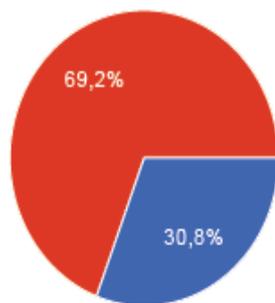
1.2 Caracterização da amostra

Em termos de caracterização da amostra, responderam ao inquérito 52 docentes, que constituem segundo Hill e Hill (2012), «o universo inquirido», o que representa cerca de 8,64 % do total dos docentes. Realce-se que, após termos encerrado o período de aplicação do questionário, fomos contactados por cerca de mais 10 docentes, indagando da possibilidade do acesso ao questionário e posterior preenchimento, mas tal já não foi possível. Sabemos que a data de aplicação do questionário não foi a melhor, por coincidir com um lapso de tempo de grande sobrecarga de trabalho profissional (realização e correção de testes), mas como o objetivo de termos pelo menos 50 respondentes estava atingido, entendeu-se fechar o processo na plataforma «*google docs*» e iniciar, a partir daí, o processo do tratamento e interpretação dos dados.

É necessário frisar, desde já, que o que nos interessa neste estudo é o seu todo, mas tal facto não implica que a amostra não possa ser caracterizada em função do género dos respondentes, da sua faixa etária, do tempo de serviço, do nível de ensino que lecionam, do grupo de recrutamento, da sua situação profissional, das habilitações académicas ou profissionais e mesmo em função dos cargos desempenhados. Aliás, em muitos casos, é a partir das funções exercidas nos cargos intermédios que os professores são confrontados com a falta de competências específicas ou relacionais exigidas para o seu desempenho, situação que pode provocar um questionamento conducente a processos de autoformação ou mesmo à frequência de ações de formação.

A caracterização quanto ao género está ilustrada no Figura 6:

Género



Masculino	16	30.8%
Feminino	36	69.2%

Figura 6. Caracterização segundo o género.

No que se refere à faixa etária e tempo de serviço temos a seguinte caracterização no Quadro 8:

Quadro 8

Distribuição dos Respondentes por Género, Faixa Etária e Tempo de Serviço

Intervalo da Faixa etária		Intervalo do tempo de serviço (TS)	
Mais novo	Mais velho	TS menor	TS maior
37 anos	64 anos	12 anos	39 anos

De uma forma geral, o facto de responderem mais pessoas do género feminino do que do masculino e de a idade dos mesmos se situar, na sua grande maioria, acima dos 40 anos, reflete, de alguma forma, dois factos: a) atualmente, o número de docentes do género feminino é muito maior que o masculino; b) a maioria de professores que leciona apresenta uma idade superior a 40 anos.

Efetivamente, segundo a DGEEC (2016), o número de docentes existentes em Portugal no ano letivo de 2014/2015, ano de apuramento estatístico mais recente, era de 130.281 dos quais 28.961 (22,2%) eram homens e 101.320 (77,8) eram mulheres. A mesma publicação da DGEEC, cujo nível de desagregação chega apenas às NUT II, indica-nos também que, quanto à faixa etária, há uma prevalência bastante acentuada de docentes com quarenta ou mais anos, cujo numerário é de 100.728, o que corresponde a uma percentagem de 77,3% do total dos 130.281 docentes.

Interessa-nos, também, apreciar o fator relacionado com o tempo de serviço, para perceber em que fases do ciclo de vida, segundo Huberman (2013), se encontravam estes docentes. Verificamos, então que a prevalência é pelas fases da: diversificação e o questionamento (dos 7 aos 25 anos de carreira); serenidade e distanciamento afetivo (dos

25 aos 35 anos de carreira) e do desinvestimento (dos 35 aos 40 anos de carreira), tal como descritas no ponto 4.1.2 da Parte II deste trabalho.

No que se refere ao nível de ensino lecionado pelos docentes que responderam ao instrumento aplicado, verifica-se que houve uma grande predominância dos docentes que lecionam os 2.º e 3.º ciclos, porque estes níveis de ensino são os que têm mais docentes a lecionar nos dois agrupamentos escolares considerados.

A distribuição por níveis de ensino é a que consta no Quadro 9:

Quadro 9
Distribuição dos Respondentes por Níveis de Ensino

EPE	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
2	10	17	16	7

A distribuição por níveis de ensino pode também ser percecionada na Figura 7, com recurso às respetivas percentagens, como a seguir se adianta:

Nível de ensino em que leciona

52 respostas

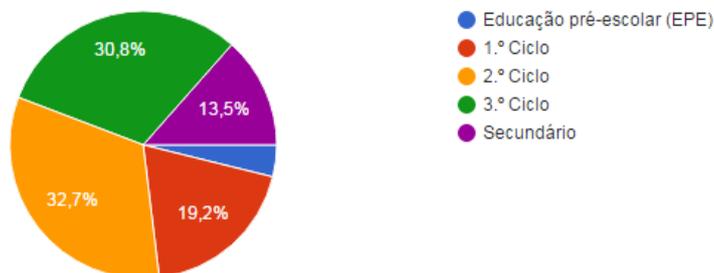


Figura 7. Distribuição por níveis de ensino.

No que se reporta aos grupos de recrutamento (GR), obtivemos respostas de 19 grupos, a que se acrescenta um docente de técnicas especiais (TE) que não se encaixa nos tradicionais GR. Este técnico especializado deverá lecionar alguns dos cursos CEF ou vocacionais existentes ao nível do 2.º ciclo, 3.º ciclo ou secundário. Nota-se uma boa representatividade do GR 110, correspondente ao 1.º ciclo, bem como do GR 230 (Ciências Naturais/Matemática, do 2.º ciclo) e do GR 500 (matemática, 3.º ciclo), totalizando 26 docentes, correspondendo, justamente, a 50% da amostra.

A distribuição dos respondentes apresenta-se distribuída por GR no Quadro 10.

Quadro 10
Distribuição dos Respondentes pelos Grupos de Recrutamento

GR	100	110	200	220	230	240	260	300	320	330	400	500	510	520	550	600	620	910	TE
N.º	2	10	4	1	10	1	1	2	1	2	1	6	3	2	1	1	2	1	1

Quanto à situação profissional foi possível verificar que a esmagadora maioria pertencia aos quadros de agrupamento, o que indicia, concomitantemente com a análise do fator tempo de serviço, que são docentes maioritariamente com estabilidade na carreira e por isso já não são obrigados a passar pelo «calvário» dos concursos, facto que causa grande instabilidade emocional e que tanto se reflete no seu desempenho profissional, como referem Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho e Silva (2006). A distribuição dos docentes que responderam ao questionário em função da sua situação/vínculo profissional foi a seguinte: a) quadro do agrupamento, 46 docentes; b) quadro de zona pedagógica, um docente; c) contratados, cinco docentes.

Relativamente à característica «grau mais elevado da habilitação académica», pretendíamos caracterizar a amostra em termos das habilitações académicas dos respondentes, pois sabemos que existe, atualmente, nos termos da supracitada publicação da DGEEC (2016), uma grande maioria de docentes cujo grau mais elevado de habilitação é a licenciatura. Ainda assim, verificou-se que foram 10 os docentes com grau de mestrado e de doutoramento que responderam ao questionário, o que corresponde a 19,23%, valor superior à percentagem nacional de professores que são detentores desta habilitação, que é de 10,01%, ainda segundo a DGEEC (2016).

Por outro lado, verifica-se que grupo dos docentes detentores da habilitação com menor grau (bacharelato) foi o que em menor percentagem respondeu,

A distribuição dos respondentes em função do seu grau de habilitação académica mais elevada é a que consta no Quadro 11.

Quadro 11
Distribuição dos Respondentes pelo Grau Mais Elevado da Habilitação Académica

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
2	40	8	2

No que concerne à aquisição da profissionalização, 51 são profissionalizados e apenas um (1) não o é, o que significa que há uma esmagadora maioria (cerca de 98%) do universo inquirido que fez a opção profissional pelo ensino e que, pelo menos, em teoria, está identificada com as questões da avaliação do desempenho docente.

Finalmente, quanto ao desempenho de cargos escolares, 40 docentes desempenham pelo menos um cargo, o que corresponde a cerca de 76,9% dos participantes, ao passo que 12 não exercem atualmente essas funções, o que corresponde a cerca de 23,1% daqueles. Os cargos escolares considerados foram os seguintes: órgão de gestão e direção (OGD); diretor de turma (DT); professor bibliotecário (PB); coordenador dos diretores de turma (CDT); coordenador de departamento curricular (CDC) e coordenador dos cursos profissionais (CCP). As respostas a esta questão, em que a indicação dos cargos consta de forma abreviada, estão sintetizadas no Quadro 12.

Quadro 12
Distribuição dos respondentes pelo Desempenho de Cargos

OGD	DT	PB	CDT	CDC	CCP	Outros cargos	Sem cargos
10	12	1	1	5	1	11	11

A diversidade de cargos existentes nos diferentes agrupamentos não nos permitiu identificar, de forma detalhada, quais eram os cargos desempenhados por 11 docentes, porque na construção do questionário tal facto não se afigurou relevante. Os cargos que considerámos relevantes, na presente investigação, são os que constavam expressamente no questionário. Mas precisávamos de colocar esta opção (desempenho de outros cargos) para sabermos quais eram os docentes que não exerciam cargos escolares. Assim, foi possível apurar que 11 docentes participantes não exerciam quaisquer cargos de natureza escolar.

Saliente-se o grande número (10) de docentes dos órgãos de gestão que responderam ao questionário, facto que é de assinalar uma vez que estes docentes têm um grande conhecimento do desenvolvimento do processo da ADD, designadamente o Diretor, que é um dos intervenientes no processo de avaliação. Assinale-se também que, do número total de docentes que responderam ao questionário, 12 exercem o cargo de diretor de turma. Consideramos este facto muito positivo pois que, apesar da legislação sobre o tema (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), nada dispor sobre a intervenção dos diretores de turma no processo da ADD, é certo que lhes compete coordenar o projeto de turma, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas e de coordenar as reuniões de análise dos resultados obtidos ao nível da sua turma, os quais constituem dois elementos fundamentais ao nível do relatório de autoavaliação. Aliás, a análise dos resultados obtidos só faz sentido se for feita em contexto, no seio do conselho de turma, apesar de esta situação só ser aplicável aos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário.

1.2.1 Análise e tratamento dos dados

Quanto à análise e tratamento dos dados relacionados com 13 afirmações/questões dos grupos A e B do questionário, afigura-se-nos premente voltar a referir que o objetivo deste estudo era, apenas, o de confirmar/infimar o nosso pensamento relacionado com a questão de partida, e estritamente orientado para os objetivos da ADD e para as necessidades de formação dos docentes, pelo que as questões a colocar deveriam cingir-se exclusivamente aquele objetivo. As afirmações (doravante, para mais fácil interpretação designá-la-emos simplesmente por questões) foram elaboradas de modo a que tivessem apenas uma única possibilidade de resposta, com 5 opções, correspondendo cada uma a um número na escala de cinco pontos de *Likert*, com o seguinte descritivo:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo em parte; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo em parte e 5- Concordo totalmente.

Convém assinalar, antes de mais que, para Fortin (2009), “uma vez colhidos os dados é necessário organizá-los tendo em vista a sua análise” (p. 57). A autora é de opinião que a escolha dos métodos de colheita dos dados depende das questões de investigação ou das hipóteses, bem como do desenho ou do conhecimento que se dispõe sobre o tema estudado, sendo que os dados devem ser apresentados sob a forma de quadros e figuras acompanhadas de um resumo, indicando-se se “os resultados confirmam ou não as hipóteses que foram formuladas” (p. 58).

Na organização e sistematização dos dados obtidos utilizamos uma base de dados que construímos para o efeito desejado, a qual, conjuntamente com os dados estatísticos fornecidos pela plataforma *google docs*, ajudou-nos na análise conjunta das questões e que nos permitiu, de antemão, ter uma ideia da acentuação ou da incidência das respostas nas opções da escala de *Likert*. Quer no grupo A quer no B, estabelecemos também uma análise cruzada dos diversos dados estatísticos.

1.2.1.1 Dados estatísticos do grupo A: A avaliação do desempenho docente

O grupo A do questionário é constituído por 8 questões, de construção frásica muito simples, relacionadas, essencialmente, com os propósitos da ADD, bem como com a confiança no processo. A encimar este grupo, constava uma questão de carácter mais geral cujo objetivo era saber até que ponto os docentes concordavam com a avaliação do seu desempenho.

Numa perspetiva geral, o Quadro 13 traduz a síntese das opções dos docentes ao nível da escala de *Likert* por cada uma das questões colocadas, considerando que o número de respondentes a todas as questões foi 52, ou seja, a frequência a considerar neste estudo é de 52 (n=52).

Quadro 13
Respostas às Questões n.ºs 1 a 8 na Escala de Likert
Frequência (n= 52)

Questões	Escala de Likert / n.º de respostas				
	1	2	3	4	5
1. O desempenho dos docentes deve ser avaliado	1	2	7	16	26
2. A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito	11	11	12	15	3
3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor	8	11	10	19	4
4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos	8	13	13	15	3
5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade	6	11	11	20	4
6. As aulas assistidas não traduzem a realidade das “outras” aulas	1	6	8	18	19
7. A ADD contribui para um clima de desconfiança entre os docentes	2	7	12	17	14
8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo	2	3	6	8	33
Total de respostas por opção	39	64	79	128	106
Total de pontuação ponderada por opção	39	128	237	512	530
Total de pontuação ponderada	1446				
Número total de respostas	416				
Média ponderada do grupo	3,48				

Numa análise muito genérica ao Quadro 13 e tendo em conta que responderam ao inquérito 52 docentes, sendo que cada um respondeu a 8 questões, obteve-se um total de 416 respostas. A média ponderada do grupo foi de 3,48, que se situa na escala de Likert entre as opções 3 e 4, ou seja, entre o descritivo *não discordo nem concordo* e o *concordo parcialmente*.

Verifica-se, também, que as questões que geraram respostas de *concordância total* com valores iguais ou acima de 50%, foram as n.ºs 1 e 8, «o desempenho dos docentes deve ser avaliado» e «o sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo», respetivamente. Por outro lado, a questão que gerou um maior número de respondentes na opção *discordo totalmente* foi a n.º 2, «a ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito».

Nota-se, também, que existe um número significativo de docentes que manifesta a sua opinião na opção 3, *não concordo nem discordo*, com números percentuais na ordem dos 20%, como sejam as respostas às questões n.ºs 2, 3, 4, 5, e 7. Por último, nesta análise muito superficial ao referido quadro, observa-se ainda o facto da opção 4, *concordo parcialmente*, ter sido a que colheu mais respostas, 128 do total das 416.

Interessava-nos também compreender quais as questões que tinham obtido menor e maior pontuação, tendo em conta que, quanto menor for a pontuação das respostas a uma

determinada questão, menor será o grau de concordância com a mesma e, pelo contrário, quanto maior for a pontuação maior será o seu grau de concordância. Calculámos também a média de pontuação obtida em cada questão.

A distribuição da pontuação por questão e o valor da média simples estão traduzidos no Quadro 14.

Quadro 14
Pontuação e Média Simples por Questão
Frequência (n= 52)

Questões	Pontuação	Média
1. O desempenho dos docentes deve ser avaliado	220	4,23
2. A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito	144	2,77
3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor	156	3,00
4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos	148	2,85
5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade	161	3,10
6. As aulas assistidas não traduzem a realidade das “outras” aulas	204	3,92
7. A ADD contribui para um clima de desconfiança entre os docentes	190	3,65
8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo	223	4,29

Numa abordagem genérica ao Quadro 14 constata-se que as questões n.^{os} 1 e 8 foram as mais pontuadas e as únicas que obtiveram uma média simples com pontuação superior a 4, ou seja, entre o descritivo *concordo parcialmente e concordo totalmente*. Pelo contrário, foi a questão n.º 2 a que obteve, de entre todas, uma menor pontuação e a única com uma média simples inferior a 3, mais concretamente com o valor de 2,77, valor situado zona de fronteira entre as opções *discordo parcialmente e não concordo nem discordo*, significando tal facto que os docentes, de uma forma geral, discordam parcialmente que a ADD seja promotora da diferenciação dos docentes segundo o seu mérito.

a) Análise à questão n.º 1

Quanto a esta questão constata-se que, de uma forma geral, os docentes entendem que o seu desempenho deve ser avaliado, com uma percentagem significativa (50%) de respostas a concordarem totalmente (opção 5) com a afirmação e uma pequeníssima percentagem a discordar (cerca de 5,7%). Tal facto está de acordo com o nosso pensamento sobre o que pensam os professores acerca desta matéria. Na realidade, sabendo-se que a ADD é um processo de natureza complexa e não se especificando nesta questão em concreto as dimensões concetuais do termo avaliação de desempenho, é natural que esta questão possa também ser interpretada à luz do contexto avaliativo desenvolvido entre 1992 e 2007, o qual estava mais relacionado com o desenvolvimento

profissional dos professores e que, assim sendo, possa configurar uma concordância acentuada por parte daqueles. Faltará, pois, num futuro estudo orientado para o paradigma qualitativo, interpretar junto dos docentes a sua concordância com esta questão, tendo em conta as dimensões conceituais da ADD que diversos autores referem como Aguiar e Alves (2011), Alves e Flores (2011), Alves e Machado (2010), De Ketele (2010), Herdeiro (2013), Jacinto (2016), Machado (2016), Pacheco (2013), Stronge (2010) e Teixeira (2011).

As respostas a esta questão estão evidenciadas na Figura 8.

1. O desempenho docente deve ser avaliado

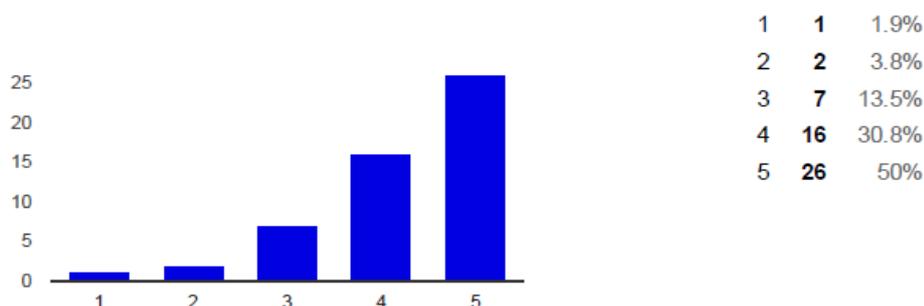


Figura 8. Respostas à questão n.º 1.

b) Análise às questões n.ºs 2, 3, 4, 5

No que concerne a estas questões e salientando especificamente as respostas nas opções extremas, discordo totalmente (opção 1) e concordo totalmente (opção 5), observa-se que o grau de concordância total varia entre 5,8 e 7,7%, o que, notoriamente constitui uma concordância muito pouco significativa. Ou seja, apenas 3 docentes escolheram a opção 5 nas questões n.ºs 2 e 4, sendo que, quanto às questões n.ºs 3 e 5, foram 4 os docentes que fizeram a mesma opção. Pelo contrário, observa-se que as respostas na opção 1 foram em número e percentagem muito maior que na opção 5.

Numa análise mais detalhada aos gráficos resultantes das respostas a estas questões, situação que consta no Apêndice III, poder-se-á observar que, em todas elas, foi a opção 4 a mais escolhida, o que significa que há uma certa aproximação do pensamento dos respondentes face aos propósitos da ADD.

Saliente-se ainda que, na construção do questionário, as questões n.ºs 3 e 4, «AADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor» e a «AADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos», foram colocadas de forma sequencial, por uma questão estratégica, pois entendemos que estão extremamente ligadas entre si e que uma tem implicações na outra, pelo que faria todo o sentido que fossem colocadas de forma sequencial.

No Quadro 15 apresenta-se a incidência de respostas nas opções 1 e 5.

Quadro 15

Respostas às Questões n.º 2, 3, 4 e 5 nas Opções 1 e 5 da escala de Likert

Frequência (n=52)

Questões	Respostas	Escala de Likert			
		1		5	
		n.º	%	n.º	%
2. A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito		11	21,2	3	5,8
3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor		8	15,4	4	7,7
4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos		8	15,4	3	5,8
5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade		6	11,5	4	7,7

Sabemos que a questão do mérito, essencialmente traduzido em quotas no acesso às menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, foi uma das situações que originou um profundo mal-estar entre os docentes no desenvolvimento do modelo avaliativo instituído a partir de 2007. Por isso, não nos é estranho a forma como os docentes percecionaram e responderam à questão n.º 2. De facto, foi na questão n.º 2, com o articulado «A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito» que se acentuou a maior discordância entre todas elas, uma vez que foram registadas 11 respostas na opção 1, o que corresponde a 21,2% do total de respostas nesta questão.

c) Análise à questão n.º 6

Relativamente a esta questão temos a noção clara, conforme investigação desenvolvida por Correia (2006, citado em Correia, 2011), que o assunto «aulas assistidas ou observação de aulas» não faz parte dos hábitos de planificação quer dos conselhos de turma quer dos departamentos curriculares, da grande maioria das escolas portuguesas. Por isso, a percentagem altíssima de respostas na opção concordo totalmente (36,5%, correspondente a 18 respostas). E também o número elevado de inquiridos que manifestou a sua concordância parcial (18, o que corresponde a 34,6%). Aliás, considerando as duas opções como de concordância com a questão, temos então um número elevado de docentes (37, o que corresponde a cerca de 71%), que são de opinião que as aulas assistidas são realizadas apenas e tão só porque se trata de uma exigência formal. Apenas um dos inquiridos manifesta a sua discordância total com a afirmação e também apenas seis deles discordam parcialmente.

A situação descrita está evidenciada na Figura 9.

6. As aulas observadas não traduzem a realidade das “outras” aulas

52 respostas

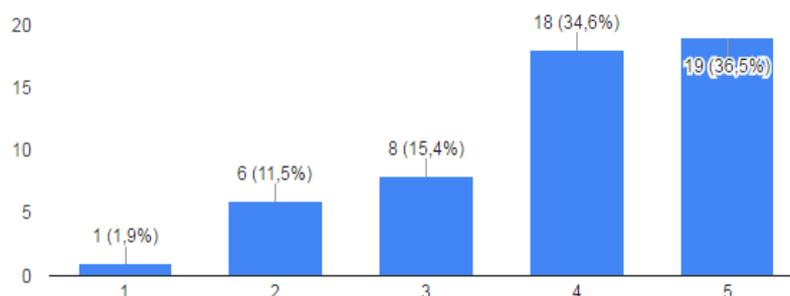


Figura 9. Respostas à questão n.º 6.

d) Análise à questão n.º 7

No que diz respeito a esta questão foi possível apurar que 14 inquiridos concordam totalmente com a mesma e que 17 concordam parcialmente, valores que somados representam 31 docentes (os seja, 59,62% da amostra) com a opinião que a ADD continua a gerar uma certa desconfiança entre os docentes. Dos inquiridos, apenas dois discordam totalmente da afirmação e sete discordam parcialmente, representando, no total, nove respostas discordantes, ou seja, cerca de 17,31% do total.

Mais uma vez, sem que o objetivo decorrente da aplicação deste questionário fosse o de apurar as causas desse sentimento de desconfiança, o que implicaria a aplicação de um outro instrumento de recolha de dados, temos a convicção, alicerçada na revisão da literatura, conforme Alves e Flores (2011), Alves e Reis (2009), Flores (2010), Herdeiro (2013), Jacinto (2016), Machado (2013) e Sanches (2008), que ainda não foram ultrapassadas as feridas decorrentes da aplicação do modelo ADD instituído a partir do ano letivo de 2007/2008 e que os docentes ainda conservam tal memória do passado recente, respondendo no presente como se a sua identidade fosse exclusivamente essa memória.

e) Análise à questão n.º 8

Já a questão n.º 8 foi aquela onde houve uma maior incidência na opção 5. Com efeito, nesta questão a opção 5 mereceu a concordância total de 33 inquiridores, conforme se verifica no Quadro 16, reforçada ainda com mais oito docentes que concordaram parcialmente com o teor da mesma, atingindo a percentagem de concordância de 78,85% do total dos inquiridos. Esta questão foi também a que obteve o melhor resultado médio, com 4,29 pontos, conforme já demonstrámos no Quadro 14, o que ilustra de forma explícita que os docentes concordam com o facto do sistema de quotas instituído ser prejudicial para a confiança no processo da ADD.

Quadro 16
Respostas à Questão n.º 8 nas Opções 1 e 5 da Escala de Likert
Frequência (n= 52)

Questões	Respostas	Escala de Likert			
		1		5	
		n.º	%	n.º	%
8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo		2	3,8	33	63,5

Como sabemos, o sistema de quotas vigente na ADD é inerente a toda a administração pública (CCAP, 2009), constitui uma forma de diferenciar os desempenhos, designadamente para a atribuição das menções de *Muito Bom* e de *Excelente* em qualquer escalão onde o docente se posicione, nos termos do estatuído no Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, com remissão para o n.º 3 do artigo 6.º do ECD, na sua versão mais recente publicada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. No entanto, pela análise das respostas percebe-se que os docentes continuam com a ideia que a existência de quotas na avaliação retira-lhe a confiança que o processo avaliativo deveria conter. Na nossa opinião, esta situação só será ultrapassada quando se potenciarem as práticas de observação de aulas e de supervisão e colaboração tal como defende Cruz (2011), o que implica o desenvolvimento de um processo de mudança assente na formação contínua dos professores e na inovação pedagógica, sustentado numa liderança forte e envolvente que seja capaz de desenvolver um projeto educativo ousado e mobilizador.

Assim, em jeito de conclusão, a análise cruzada dos dados aqui evidenciados permite-nos deduzir que continuam a subsistir dúvidas na classe docente acerca de todas as virtualidades da ADD, em especial que no que se refere à sua contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e com reflexos, naturalmente, na melhoria das aprendizagens dos alunos e na promoção de um ensino de qualidade.

De facto, quando o docente melhora as suas práticas pedagógicas tal situação poderá ser potenciadora da melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, é interessante verificar que as respostas às questões n.ºs 3 e 4 não se afastaram de forma significativa, o que revela que continua a persistir a ideia, no seio da classe docente, de desligar a ADD da melhoria das práticas pedagógicas dos docentes e das aprendizagens dos alunos, o que contraria toda a literatura de referência sobre o tema. Efetivamente, são muitos os autores que são de opinião que a ADD contribui de modo significativo para a melhoria da qualidade do ensino e para a aprendizagem dos alunos, pelo que, sendo a listagem muito extensa, citamos alguns trabalhos mais recentes como Alves e Figueiredo (2011), Danielson (2010), De Ketele (2010), Jacinto (2016), Machado (2016) e Stronge (2010).

1.2.1.2 Dados estatísticos do Grupo B: A formação dos avaliadores e dos avaliados ao nível da ADD

Este grupo é constituído por 5 questões relacionadas com a formação dos avaliadores e dos avaliados ao nível da ADD, pretendendo-se, pois, saber o pensamento dos docentes sobre esta matéria.

A metodologia que vamos utilizar na análise às questões deste grupo B será a da agregação de todas as questões, detendo-nos, em particular nas questões n.ºs 12 e 13, pela sua acuidade e pelo facto da primeira estar relacionada com as nossas questões de investigação e de ambas estarem diretamente relacionadas com os desafios da credibilidade e de consolidação do processo da ADD, que propomos na Parte II deste trabalho.

Julgamos que a formulação da questão n.º 13, não teria oferecido dúvidas aos inquiridos sobre o que estávamos a questionar. De facto, apesar de a questão incidir sobre dois aspetos, a tensão e a desconfiança na ADD, julgamos que a formulação da mesma, a qual foi alterada após a realização do pré-teste, não oferece quaisquer dúvidas sobre o facto de a formação específica dos avaliadores e dos avaliados contribuir, simultaneamente, para diminuir a tensão e a desconfiança na ADD. Isto porque há uma relação de interdependência ou de familiaridade entre ambas, na medida em que ao diminuirmos a tensão existente, diminui-se a desconfiança entre docentes e credibiliza-se o processo. Convém assinalar que o incremento de formação específica dos intervenientes no processo constitui apenas um dos aspetos a considerar. Numa perspetiva mais holística da situação, há todo um trabalho a fazer ao nível da cultura organizacional das escolas que, certamente, produzirá resultados mas não de uma forma imediata.

a) Interpretação dos dados estatísticos

Neste grupo manteve-se a frequência de respostas em 52 (n=52), pelo que o número total de respostas obtidas nas 5 questões colocadas foi de 260.

Também numa análise muito geral, o Quadro 17 traduz a síntese das opções dos docentes ao nível da escala de *Likert* por cada uma das questões colocadas, verificando-se, desde logo, que há uma opinião mais consensualizada ao nível da concordância sobre as questões em causa. No entanto, nas questões n.ºs 10, 11 e 13 existe número considerável de indecisos, a julgar pelo número de respostas na opção 3 (Não concordo nem discordo) facto que já não se verifica na questão n.º 12, apesar da supervisão pedagógica abranger também a observação de aulas. Assim, poder-se-á estar perante uma situação em que os respondentes não dominam o conceito de supervisão.

Quadro 17
Respostas às Questões n.ºs 9 a 13 na Escala de Likert
Frequência (n= 52)

Questões	Escala de Likert / n.º de respostas				
	1	2	3	4	5
9. A formação dos avaliadores e avaliados é uma necessidade para uma ADD transparente e criteriosa	1	4	4	15	28
10. Os avaliadores, regra geral, não têm formação em observação de aulas	0	1	16	13	22
11. Os avaliados, regra geral, não têm formação em observação de aulas	1	0	15	13	23
12. É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica	1	0	4	18	29
13. A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD	1	2	10	15	23
Total de respostas por opção	5	7	49	74	125
Total de pontuação ponderada por opção	5	14	147	296	625
Total de pontuação ponderada	1087				
Número total de respostas	260				
Média ponderada do grupo	4,18				

De uma forma geral, os inquiridos entendem que a formação dos avaliadores e dos avaliados, nos domínios da observação de aulas e supervisão, é uma necessidade ao nível do processo avaliativo da ADD.

Na questão n.º 9 apenas 5 docentes manifestaram uma opinião de discordância e mesmo o número de indecisos é muito pequeno quando comparado com os 43 docentes que expressaram uma opinião inequívoca de concordância parcial e total com o facto de se entender que é necessário formar todos os docentes, avaliadores e avaliados, de modo a que a ADD seja um processo o mais transparente e criterioso possível.

Se compaginarmos os resultados obtidos nesta questão com os da questão n.º 13 «A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD», observa-se que o número de indecisos aumentou, passando de 4 para 10, tendo o número de docentes que escolheu as opções 4 e 5 diminuído de 43 para 38, correspondente a 73% das opiniões, ainda assim num patamar bem alto de concordância.

Nas questões n.ºs 10 e 11, relacionadas com a formação dos avaliadores e dos avaliados em observação de aulas, não há qualquer divergência significativa entre elas. Os inquiridos entendem que, nos dois casos, quer os avaliadores quer os avaliados não têm formação específica nesta matéria, o que está de acordo com a opinião de vários autores.

Com efeito, Dias (2013) considera que “a observação de aulas em contexto de avaliação de desempenho deve ser enquadrada num projeto de escola” (p. 291), surgindo como uma estratégia de formação e de supervisão e não algo avulso que se faz porque a lei assim o determina. Concordamos na íntegra com esta autora. Assim, enquanto o projeto educativo de qualquer agrupamento não assumir que a observação de aulas é uma estratégia de formação dos docentes, naturalmente que os docentes terão tendência a considerar que as aulas assistidas ou observadas constituem algo que não é a realidade da sua escola, ou melhor, algo que pode configurar uma realidade ensaiada.

Também Silva (2013) considera que “a observação de aulas desempenha um papel basilar no melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte incentivador de mudança” (p. 327).

Mas a questão em que houve uma concordância quase total foi a n.º 12 «É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica», com 47 respostas nas opções 4 e 5, com o descritivo concordo parcialmente e concordo totalmente. Nesta questão não estava em causa nem o perfil, nem as atribuições do supervisor, nem tão pouco o ambiente de trabalho onde se desenrola a ação, aspetos que julgamos fundamentais no estabelecimento de uma relação dialógica ente pares.

A Figura 10 apresenta os dados referentes a esta questão.

12. É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica

52 respostas

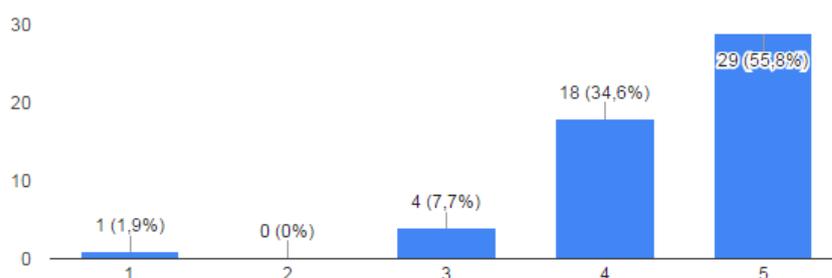


Figura 10. Respostas à questão n.º 12.

Em complementaridade, recordamos então Alarcão e Canha (2013) quando estes autores referem a que a supervisão tem “uma intencionalidade, um objeto de análise/intervenção e uma dimensão processual interativa” (p. 65) e que se estiver ligada a uma perspetiva de trabalho colaborativo poderá ser decisiva na mudança da cultura organizacional que as escolas tanto necessitam.

Finalmente, se nos detivermos nas respostas à questão n.º 13 constata-se que há um número significativo de professores, mais propriamente 38 (73% do total), num patamar

bem elevado de concordância, que entendem que a formação específica dos avaliadores e dos avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD. Nas respostas a esta questão assinala-se, contudo, um grupo de 10 docentes (19,23% do total) que estão no grupo dos indecisos, não tendo pois uma opinião formada.

As respostas a esta questão estão ilustradas na Figura 11.

13. A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD

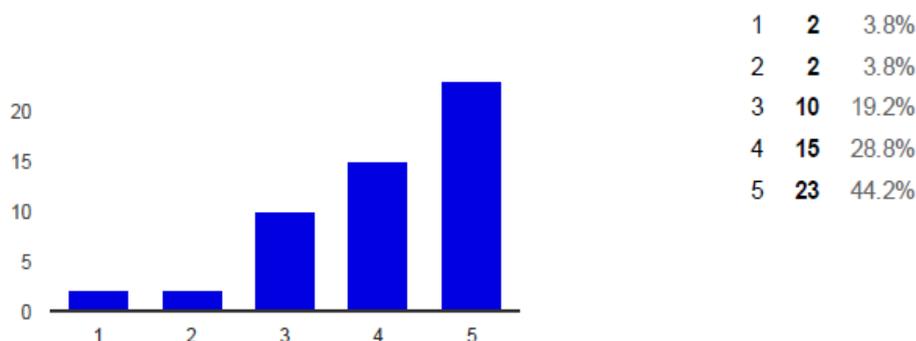


Figura 11. Respostas à questão n.º 13.

Na revisão da literatura encontramos autores como Aguiar e Alves (2011) que entendem que um dos fatores que contribui para o desenvolvimento desta tensão e desconfiança é a falta de tradição de uma «cultura de avaliação de professores» que, naturalmente, atinge toda a organização escolar. Mas quanto a este aspeto não podemos fazer grande coisa, temos apenas que identificá-lo e compreendê-lo.

Por sua vez, o autor Morais (2009, citado em Aguiar & Alves, 2011) é de opinião que a implementação de um qualquer ADD é, provavelmente o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização, pois que “a ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competência dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registo” (p. 231). No entanto, se quanto ao anterior aspeto (falta de cultura de avaliação de professores) praticamente não poderíamos fazer nada, o mesmo já não acontece com este. E aqui a formação contínua toma o seu lugar, assumindo uma importância primordial a que os agrupamentos escolares não podem ficar alheios.

Por outro lado, a alteração ao ECD ocorrida em 2012 através da publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, ao estabelecer que a dimensão científica-pedagógica seria avaliada por um professor de um outro agrupamento de escolas, posicionado num escalão superior ao do avaliado, o avaliador externalista na ótica de Machado (2016), permitiu diminuir alguma tensão entre avaliadores e avaliados.

Fica-se, todavia, sem saber se este avaliador tem o perfil desejado, pois que a sua atividade está mais centrada na avaliação do que na supervisão e nós entendemos que a mudança que tem que ser desenvolvida nas escolas passa mais acentuação da supervisão do que propriamente pela avaliação.

A este propósito, não deixa de ser interessante o que no relatório OCDE (2014), se assinala sobre as perspetivas das políticas de educação em Portugal. Tratando-se de uma organização de referência internacional e por isso de inquestionável credibilidade, pode-se ler, neste documento, que a ADD no nosso país tem-se concentrado mais “na prestação de contas . . . do que na melhoria da prática docente e oferece poucas oportunidades para feedback sobre pontos fortes e pontos fracos na prática de ensino” (p. 12). Elucidativo!

1.2.2 Aprofundamento do estudo

Sobre esta matéria e no sentido do seu aprofundamento, que não é o objetivo deste estudo, poderíamos tentar saber quais as opiniões dominantes dos docentes de cada um dos níveis de ensino, mormente os dos Grupos de Recrutamento 100 (EPE), 110 (1.º ciclo), 200 (Português) e 500 (Matemática), com o objetivo analisar se as opiniões dos docentes de dos diferentes níveis de ensino são coincidentes ou se, pelo contrário, se afastam substancialmente.

Para tal utilizaríamos uma entrevista mista conforme assinalam Pereira e Diogo (2011), “com uma lista de tópicos pré-determinados” (p. 32), no sentido da convergência para o fim em vista, mas deixando alguma abertura para os docentes exprimirem as suas opiniões. Ou, ainda, utilizando o *focus group* (Fortin, 2009), do GR 110 (1.º ciclo) para verificar a consonância com os dados obtidos por Silva, Machado e Leite (2014) num estudo em que estas autoras concluíram que os docentes do 1.º ciclo consideravam “que a avaliação pode ter como função essencial a melhoria da prática profissional, podendo constituir um estímulo à reflexão sobre essa mesma prática” (p. 60).

Seria interessante, no *focus group* GR 110, tentar que as entrevistas fossem ajustadas em função do tempo de serviço e da idade dos entrevistados de modo a obter-se um certo equilíbrio intergeracional, porque temos a ideia que os mais jovens e com menos tempo de serviço são mais afirmativos relativamente aos contributos da ADD para a melhoria do processo ensino aprendizagem e para a promoção de um ensino de qualidade.

Mas a montante, sob o ponto de vista normativo, é necessário alterar o foco da avaliação, dado que, como consideram Sarmiento, Rosinha e Silva (2015), a avaliação de desempenho não deve ter como objetivo principal seriar pessoas, exigindo-se que o modelo seja bem conhecido de todos, divulgado através de uma comunicação da qual resulte que seja “efetivamente percecionado como justo e como capaz de produzir efetivas melhorias” (p. 37).

1.3 Caracterização do contexto

1.3.1 Breve caracterização do concelho de Loulé

O concelho onde a ação decorre é o de Loulé. Para permitir contextualizar melhor a realidade escolar concelhia, apresentamos alguns dados referentes aos censos de 2011, bem como o número de agrupamentos escolares, redes concelhias e os níveis de ensino a ela agregados.

O concelho de Loulé tinha em 2011, segundo Baptista e Neves (2016), uma população estimada em 70622 pessoas. Esta população está distribuída de forma assimétrica pelas 9 freguesias, com a área de 763,68 Km², tendo o concelho uma densidade populacional de 92,47 hab./Km². Ocupando a região central do algarve, o concelho estende-se desde o litoral, a Sul, onde estão situadas as freguesias de Almancil e Quarteira, até à zona mais interior, a Norte, onde se localiza a freguesia do Ameixial.

Segundo as mesmas autoras, no ano letivo de 2014/15 estavam matriculados 11719 alunos no conjunto das três redes (pública, privada e solidária do concelho), conforme se ilustra no Quadro 18.

Quadro 18
Distribuição dos Alunos pelas Redes Concelhias e por Níveis de Ensino

Nível de ensino	Rede pública	Rede privada	Rede solidária	Total
EPE	1252	275	938	2465
1.º ciclo	2783	196	---	2979
2.º ciclo	1392	106	---	1498
3.º ciclo	1905	136	---	2041
Vocacional 2.º e 3.º ciclos	316	---	---	316
CEF	71	---	---	71
PCA	152	---	---	152
PIEF	27	---	---	27
Sub-total	7898	713	938	9549
Secundário (regular)	1194	72	---	1266
Secundário (profissional)	731	---	---	731
Secundário (vocacional)	173	---	---	173
Sub-total	2098	72	---	2170
Total	9996	785	938	11719

Fonte: Baptista e Neves (2016, pp. 41-60).

Existem no concelho de Loulé cinco agrupamentos escolares, uma escola secundária não agrupada, um colégio internacional (CIV) de natureza privada e uma escola profissional de natureza *régie* cooperativa. Esta escola profissional (EPA), cujo enquadramento legal determinado pela Lei n.º 50/2012, de 31 de agosto, na redação da Lei n.º 69/2015, de 16 de julho, configura uma empresa local que prossegue fins de interesse público, pelo que será considerada neste estudo como pertencente à rede pública concelhia.

Para além destas entidades, dever-se-á acrescentar, segundo Baptista e Neves (2016), a rede solidária e a restante rede privada. A rede solidária é constituída por diversas instituições particulares de solidariedade social (IPSS) onde é desenvolvido o nível de ensino da educação pré-escolar, e a rede privada é constituída pelo referido colégio (CIV) e por outras entidades ou instituições de natureza privada sem reconhecimento como IPSS. Realce-se o facto do CIV oferecer o ensino dos currícula português e inglês, este mais propriamente o referente ao modelo desenvolvido em Cambridge.

O peso dos alunos estrangeiros é significativo dado que, daquele número total de alunos matriculados, 1114 são alunos de nacionalidade estrangeira, ainda de acordo com Baptista e Neves (2016).

1.3.2 Caracterização do contexto do agrupamento

O agrupamento de escolas onde o problema se identificou foi agregado a um outro agrupamento de escolas na data de 3 de julho de 2012, constituindo um mega-agrupamento com uma grande dimensão territorial e dispersão geográfica.

O facto de o investigador passar a exercer as funções de coordenador de departamento curricular neste novo agrupamento e de ter assento no seu conselho pedagógico, permitiu-lhe verificar que o problema também se colocava neste mega agrupamento, com a mesma amplitude e grau de profundidade, pelo que se tomou este novo agrupamento como sendo aquele onde a ação se desenvolve.

Este novo agrupamento de escolas, que a partir de agora designar-se-á apenas por agrupamento, é constituído atualmente por 13 unidades orgânicas (UO), onde são desenvolvidas atividades relacionadas com a educação pré-escolar (EPE), o 1.º ciclo, e os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A UO mais distante fica a cerca de 26 Km da escola sede, isto sem considerarmos a escola mais afastada onde se desenvolve parte da educação pré-escolar itinerante (EPEI), passando então aquela distância para cerca de 35 Km.

Estas unidades orgânicas estão situadas em cinco freguesias do concelho (Alte, Ameixial, Salir, S. Clemente e União das freguesias de Querença, Benafim e Tôr), abrangendo um território com a área de cerca de 554 Km² o que corresponde a cerca de 72,6% da área do concelho. Quanto à população daquelas freguesias referente aos censos

de 2011 e segundo Baptista e Neves (2016), o número de residentes cifrava-se em 25282, o que representa cerca de 35,80% do total da população do concelho de Loulé.

Assinale-se, assim, a enorme dispersão geográfica do território bem como da população da área de abrangência do agrupamento. Tais factos fazem com que um número elevado de alunos necessite diariamente de transporte escolar para se deslocar no trajeto casa-escola-casa, mobilizando um número muito vasto de viaturas que a autarquia coloca à disposição dos alunos.

Relativamente às 13 unidades orgânicas, a distribuição por níveis de ensino é feita da forma que se segue (Quadro 19).

Quadro 19
Distribuição das Unidades Orgânicas (UO) por Nível de Ensino

Nível de ensino	EPE	EPE e 1.º ciclo	EPE e 1.º, 2.º e 3.º ciclos	1.º ciclo	2.º e 3.º ciclos
N.º de UO	2	7	1	2	1

Fonte: Relatório dos resultados dos escolares dos alunos do 1.º período do ano letivo de 2016/17.

Segundo o projeto educativo do agrupamento para os anos 2014-2017, os alunos que frequentam o agrupamento são provenientes de origens e meios socioeconómicos muito diferentes e, por sua vez, os estabelecimentos escolares que fazem parte do agrupamento apresentam realidades muito distintas, quer pela sua localização geográfica, quer pela sua dimensão e número de alunos, alguns provenientes de países, etnias e culturas diferentes. A esta grande heterogeneidade social e cultural entre os alunos, acrescenta-se o facto de alguns deles, especialmente os residentes no interior do concelho, terem que percorrer diariamente dezenas de quilómetros para frequentarem os diversos estabelecimentos escolares ou unidades orgânicas (UO) do agrupamento.

Quanto à população escolar do agrupamento, de acordo com o plano plurianual de melhoria do agrupamento para os anos 2014-2017, o seu número, no ano letivo de arranque do projeto (2014/15), era de 2028 alunos sendo que, destes, 107 eram de nacionalidade estrangeira, provenientes de 24 nacionalidades. No que se refere aos alunos subsidiados, 620 beneficiavam do escalão A e 316 do escalão B, num total de 936, o que corresponde a cerca de 46,2% do total dos alunos.

Todos estes dados, a que se acrescenta, também, diversas situações de insucesso escolar com valores de dois dígitos, designadamente nos 2.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, justificam o facto de o agrupamento ter em desenvolvimento um programa TEIP. A propósito sobre este programa, abrimos um parêntesis para salientar que o órgão de gestão e direção do agrupamento preocupa-se bastante com a monitorização e

acompanhamento da sua aplicação e com os resultados escolares dos alunos, elaborando periodicamente relatórios dos resultados, que depois são presentes ao conselho pedagógico, para balanço das medidas aplicadas e análise daqueles resultados. O processo de análise só fica concluído quando tal matéria for debatida nos diversos departamentos curriculares, para permitir a reflexão crítica e a eventual modificação das práticas, com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos visando, em última análise, o seu sucesso escolar.

Como o projeto educativo do agrupamento tem um horizonte temporal de três anos (2014-2017), para além dos dados já tratados e referentes ao ano letivo de 2014/15, importa também a informação reportada ao presente ano letivo de 2016/17, quer no que respeita ao número de alunos, bem como no que se refere ao pessoal docente e não docente.

Assim, no presente ano letivo de 2016/17, a distribuição dos alunos por ciclos, cursos vocacionais e CEF é a seguinte (Quadro 20).

Quadro 20
Distribuição dos Alunos por Ciclos, Cursos Vocacionais e CEF

Ano letivo	EPE	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Vocacional	CEF	Total de alunos
2016/17	364	773	373	561	19	20	2110

Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

O agrupamento continua a ter um número significativo de alunos estrangeiros apesar de este ter diminuído acentuadamente em cerca de dois anos. Neste ano letivo de 2016/17, o total de alunos estrangeiros é de 80, os quais encontram-se distribuídos da seguinte forma por ciclos, cursos vocacionais e CEF (Quadro 21).

Quadro 21
Distribuição dos Alunos Estrangeiros por Ciclos, Cursos Vocacionais e CEF

EPE	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Vocacional	CEF	Total de alunos
6	15	17	37	3	2	80

Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

Por outro lado, o agrupamento continua a ter um número muito significativo de alunos subsidiados, num total de 912, correspondente a 43,22%, o que é assaz significativo. Efetivamente, o agrupamento abrange todo o interior do concelho de Loulé, uma parte considerável da zona periférica da cidade de Loulé, bem como a zona da cidade onde estão localizados quatro bairros sociais. Esta abrangência, no seu conjunto, parece ser suscetível de explicar a existência de um número elevado de alunos que beneficia de escalão social.

Também o número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tem alguma dimensão com o total de 132 alunos, muitos deles a frequentarem as medidas mais restritivas já que o agrupamento tem uma unidade de apoio especializado (UAE) a funcionar desde o ano letivo de 2014/2015.

A distribuição dos alunos subsidiados com escalões sociais e o número de alunos NEE, no ano letivo de 2016/2017, apresentam-se no Quadro 22.

Quadro 22

Distribuição dos Alunos Subsidiados e NEE por Ciclos, Cursos Vocacionais e CEF

Escalão	EPE	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Vocacional	CEF	Total de alunos
Escalão A	93	217	115	129	7	14	565
Escalão B	54	120	57	110	4	2	347
Totais	147	337	172	239	11	16	912
NEE	6	42	34	40	3	7	132

Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

Os docentes que atualmente lecionam no agrupamento, num total de 192, encontram-se distribuídos pelos seguintes seus seis departamentos, nos termos do estabelecido no n.º 3 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na versão do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, conforme consta no Quadro 23.

Quadro 23

Distribuição dos Professores por Departamentos Curriculares no Ano Letivo de 2016/2017

Departamentos curriculares	QA/QZP	Contratados	Total
Departamento de Educação Pré-Escolar	12	9	21
Departamento do 1.º ciclo	41	13	54
Departamento de Línguas	17	7	24
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	14	7	21
Departamento de Matemática e Ciênc. Experimentais	25	12	37
Departamento de Expressões	22	2	24
Total	135	57	192

Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

Note-se que os dados referem-se ao corrente ano letivo de 2016/2017, verificando-se que há um número considerável de docentes contratados (57), o que corresponde a quase 30% do número total de docentes em exercício de funções docentes no agrupamento.

Quanto ao pessoal não docente, este está muito acima dos ratios, mas é forçoso que assim aconteça para manter o funcionamento os diversos estabelecimentos escolares do agrupamento. De facto, o número de baixas médicas atinge, por vezes, valores muito elevados e, por isso, por vezes, existem situações de falta de pessoal não docente num ou noutro estabelecimento escolar, situação que obriga a proceder aos ajustamentos que se mostrem mais urgentes, quer em função das próprias especificidades daqueles estabelecimentos, quer ainda para contribuir para a estreita colaboração entre o pessoal docente e famílias, mormente ao nível da EPE, na componente de apoio à família.

2 Plano de resolução

A partir do problema identificado objeto da presente investigação e tendo em atenção a questão de partida e a investigação efetuada, pretende-se desenvolver um projeto de uma oficina de formação num agrupamento de escolas do concelho de Loulé, mais precisamente no agrupamento onde o investigador é docente e onde foi diagnosticado o problema identificado.

Quanto à resolução do problema identificado entendeu-se que o desenvolvimento de uma oficina de formação constituiria a forma que mais bem se adequa à resolução do mesmo na medida em que permite aos professores o desenvolvimento de atividades relacionadas com as práticas colaborativas de inovação, nos termos do conceito de inovação proposto por Cardoso (2003), ou seja, abandonando práticas e rotinas instaladas e em que o foco da ação é o professor enquanto pessoa, com impacto, portanto, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, uma ação desta natureza desenvolvida no contexto do próprio agrupamento poderá produzir uma reflexão participada entre os participantes se tiver em linha de conta as necessidades formativas dos professores, tal como evidencia Casanova (2014), a propósito da influência da formação contínua de professores no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio, sobre a formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos secundário básico e secundário, reforça a necessidade da formação estar alinhada com o trabalho docente desenvolvido na escola, quer ao nível da prática letiva quer ainda no que se reporta a noutras funções educativas, acentuando a relevância das oficinas de formação como uma das modalidades de formação mais importantes para cumprir aquele desiderato. Aliás, na mesma Recomendação alerta-se para o facto de algumas avaliações do impacto da formação nem sempre se terem traduzido em melhorias do

desempenho docente na escola, justamente, pela circunstância de terem sido desenvolvidas de forma descontextualizada.

A focalização na escola é também defendida por Lima (2008) ao referir “que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, na própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho da sala de aula” (p. 213). Mas mesmo assim não significa que tal formação seja eficaz, tal como salientam Pessôa, Pereira, Vieira e Almeida (2014). Estas autoras declaram que o facto de um grupo de professores estar reunido em contexto de uma ação de formação não significa necessariamente que tal seja sinónimo de aprendizagem profissional. Para que tal ocorra é necessário uma certa ação reflexiva, que poderá produzir um conhecimento prático, holístico, altamente integrado e contextualizado, como salienta Elbaz (1990, citado em Caetano, 2004), um conhecimento onde se poderá revelar “uma dimensão moral, crítica, pessoal e que reporta a várias áreas de conteúdo” (p. 37).

Partilhamos, inequivocamente, a opinião dos autores da já citada Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio, do CNE, quando aqueles propõem que, no âmbito da formação contínua, torna-se absolutamente necessário que tenham de

ser incentivados processos de acompanhamento reflexivo sobre as práticas docentes, assumindo-se a gestão intermédia, a supervisão e a avaliação (em vários domínios) como problemáticas centrais da formação contínua, independentemente de os professores terem, ou poderem vir a ter, atribuições específicas nestas matérias. (p. 15765)

Por outro lado e ainda para fundamentar a opção por uma oficina de formação, saliente-se o facto de esta permitir um trabalho colaborativo continuado que poderá ser desenvolvido durante um certo período de tempo (mínimo de um período letivo e máximo de um ano letivo) permitindo a aplicação de conhecimentos num processo de investigação-ação, metodologia que se nos afigura importante para as transições ecológicas dos professores e para o desenvolvimento profissional dos professores. Aliás, Formosinho e Machado (2007), Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) e Lima (2015), reforçam a ideia que a formação dos docentes deve apelar a uma constante reflexão crítica, sendo que a escola como local de trabalho assume uma importância decisiva ao nível da aprendizagem profissional, uma vez que segundo Formosinho e Machado (2007) permite “um vaivém constante entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (p. 77).

A oficina de formação em apreço consistirá num plano temático sobre avaliação de desempenho, com uma componente forte de trabalho colaborativo, o qual possibilitará que os docentes desenvolvam transições ecológicas, numa perspetiva do seu desenvolvimento profissional, cumprindo-se desta forma o nosso objetivo estratégico alinhado com a questão de partida.

Para a elaboração do plano foi consultado o projeto educativo do agrupamento com o horizonte temporal de 2014-2017, designadamente no que concerne aos aspetos relacionados com as necessidades de formação dos docentes.

As ações que foram idealizadas devem permitir uma reflexão sobre as práticas e contribuir inequivocamente para a mudança, designadamente ao nível dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. Apesar do objetivo estar situado a um nível muito elevado, a oficina de formação poderá ser replicada noutros momentos e contextos e mesmo noutros agrupamentos onde também tal problemática se faça seja evidente e, portanto, onde as necessidades dos docentes apontem nessa direção.

Assim, clarificando, esta oficina de formação deve ser considerada como um ponto de partida e nunca como um ponto de chegada. Ou seja, não se pretende, como objetivo central, que os docentes frequentem uma oficina de formação, pretende-se, sim, que a partir dela iniciem um processo gradual de desenvolvimento e promoção de práticas colaborativas e de reflexividade crítica, no sentido das transições ecológicas e do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

2.1 Áreas

As áreas temáticas selecionadas para este plano de resolução estão relacionadas com o desenvolvimento do nosso trabalho, no âmbito da revisão da literatura e com a identificação do problema, com as necessidades de formação docente identificadas no agrupamento e expressas no seu projeto educativo atualmente em vigor, bem como as que foram identificadas nas respostas ao questionário. Assim, as áreas a trabalhar serão: a) as relações interpessoais; b) a avaliação do desempenho docente; c) o trabalho colaborativo; d) a supervisão pedagógica e o ciclo supervisivo; e) o sucesso educativo dos alunos; f) o relatório de autoavaliação como elemento de ressignificação das práticas.

No que concerne às relações interpessoais, faremos uma breve abordagem às questões éticas, morais e de deontologia profissional, relacionados com a profissão docente e, essencialmente, com a ADD uma vez que consideramos a dimensão relacional extremamente importante ao nível das relações interpessoais que se estabelecem na ADD. Assim, na esteira de Alarcão (1996) consideramos que a promoção do diálogo e da reflexão crítica são aspetos que devem estar presentes numa formação desta natureza. Partilhamos igualmente as ideias de Tavares (1996) quando este salienta que as relações interpessoais devem ser pautadas por um grande espírito de entreajuda e que devem ser recíprocas e autênticas já que a autenticidade permite que a comunicação, no sentido multidirecional do termo, tenha muito mais alcance daquele que as palavras podem transmitir.

Relativamente à ADD, esta será abordada numa perspetiva holística, no sentido do seu verdadeiro entendimento, com a apresentação e explicitação dos pressupostos teóricos subjacentes ao seu enquadramento legal, incluindo o estatuído no ECD, bem como os seus princípios e objetivos, conforme descrevem Coelho e Oliveira (2010), no sentido de uma adequação da informação e clarificação de conceitos.

O trabalho colaborativo será considerado, simultaneamente, como área de conteúdo e como ferramenta promotora do desenvolvimento profissional dos professores. Assim, serão evidenciadas as diferentes formas de culturas colaborativas, as suas vantagens e desvantagens, promovendo-se a dinâmica de práticas colaborativas, o questionamento e reflexão crítica entre pares, bem como a utilização das redes de aprendizagem colaborativa, no sentido das transições ecológicas e do desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto à supervisão pedagógica, abarcaremos o seu conceito e os diferentes modelos recorrendo, para o efeito, a vários autores de referência como Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Tavares (2007), Sá Chaves (2011), Santos (2012), Sergiovanni e Starratt (1986) e Vieira (1993), Mas como o conceito de supervisão segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), tem tido uma evolução temporal em resultado de diversas perspetivas ou de “diferentes enfoques teóricos ou metodológicos” (p. 37) e centrar-nos-emos nos modelos clínico, reflexivo e ecológico propostos por Alarcão e Tavares (2007). A partir da exploração do cenário clínico faremos a ponte com a observação de aulas, ou seja e mais concretamente, desenvolveremos o ciclo supervisivo nas suas diferentes fases, onde aprofundaremos as questões referentes à reflexão crítica e as relações de confiança mútua que devem ser estabelecidas entre pares.

No que concerne ao relatório de autoavaliação focaremos a nossa ação nas questões da resignificação e na reconstrução das práticas, bem como na questão da identificação das necessidades individuais de formação para o desenvolvimento profissional dos docentes, apesar de este aspeto não estar refletido no atual normativo de enquadramento legal. Na verdade, a questão da identificação das necessidades individuais de formação além de constituir o resultado de uma reflexão assumida sobre aquilo que o docente entende que é fundamental para a construção do seu desenvolvimento profissional é, por outro lado, indispensável para a elaboração dos planos de formação do agrupamento de escolas bem como do centro de formação de professores a que tal agrupamento está associado. Por isso, não se entende os motivos que levaram o legislador a não considerar tal aspeto no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, o qual efetivamente nada dispõe a esse respeito, contrariamente ao que dispunha o anterior diploma que regulamentava a avaliação dos docentes, ou seja, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Com efeito, Abramowicz (1998) citado em Alves & Machado (2010), salienta que “a avaliação do desempenho docente não se limitará a um julgamento do trabalho docente, mas constituir-se-á numa possibilidade de orientar a trajetória profissional do professor” (p. 95). A mesma opinião têm Alves e Machado (2010), ao sublinharem que “não é possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais” (p. 91).

Consideramos, assim, que será através de uma formação desta natureza, destinada a avaliadores e a avaliados, que se poderão diminuir as tensões e as desconfianças entre os professores, podendo as transições ecológicas que se vão operar nos professores ter repercussões em toda a organização escolar, operando-se assim, uma transição ecológica organizacional.

Para que tal aconteça, será necessário que a formação não seja encarada como um fim em si mesmo, imposta ou entendida apenas como necessária para obter os créditos destinados à progressão na carreira, sem qualquer consequência, mas antes algo que é sentido pelos docentes através da reflexão individual e coletiva, pois que, só com base na seguinte trilogia: formação, envolvimento e reflexão, suportadas pelo trabalho colaborativo e pela supervisão pedagógica, é que será possível ultrapassar ou diminuir aquelas tensões e desconfianças.

2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste plano de resolução estão alinhados com as áreas temáticas atrás identificadas e estarão focados nas necessidades dos docentes. Assim, à semelhança do que enunciamos no ponto anterior, resultam também da revisão da literatura efetuada, das necessidades e dos objetivos propostos no projeto educativo do agrupamento, bem como da análise das respostas ao questionário aplicado.

A oficina de formação que se pretende desenvolver tem determinadas finalidades e é considerada, em si mesma, um projeto o qual tem uma determinada duração. Assim, adotaremos, tanto quanto possível, na definição dos objetivos específicos deste projeto, a filosofia dos objetivos *smart*, de modo a conseguirmos detalhar o mais possível o que se pretende alcançar, ou seja aquilo que é concretizado.

Como sabemos os objetivos *smart* são, na sua essência, de carácter performativo ou de desempenho, no sentido da apropriação e integração e têm cinco particularidades ou qualidades, cada uma das quais representada por uma letra no acrónimo. Estes objetivos são específicos (*specific*), mensuráveis (*measurable*), alcançáveis (*attainable*), relevantes (*realistic*) e limitados pelo tempo (*time bound*). Pretendemos, assim, promover práticas de identificação de objetivos integrados e que tenham sentido no seu todo.

Assim, os objetivos específicos a desenvolver estarão alinhados com as seguintes áreas temáticas e subtemas conforme se demonstra no Quadro 24.

Quadro 24
Áreas Temáticas e Subtemas

Áreas temáticas	Sub-temas
Relações interpessoais	A ética, a moral e a deontologia profissional
ADD	Enquadramento legislativo
	As dimensões e as fases da ADD
	Os órgãos intervenientes na ADD e as suas competências
	A diferenciação no mérito
Trabalho colaborativo	As culturas colaborativas
	O questionamento e a reflexão crítica individual e em conjunto
	As vantagens e as desvantagens do trabalho colaborativo
	As transições ecológicas e o desenvolvimento profissional dos professores
A Supervisão pedagógica e a observação de aulas	Os conceitos de supervisão
	Os modelos da supervisão
	A observação das aulas
	A reflexão crítica sobre as práticas
O sucesso educativo dos alunos	Uma escola para todos: práticas de inclusão
	O ensino centrado no aluno
	A métrica da aprendizagem
A autoavaliação	O relatório de autoavaliação (RAA)
	A resignificação e a reconstrução das práticas

Desta forma, os objetivos específicos que iremos trabalhar são os seguintes:

Relações interpessoais

- Distinguir os conceitos de ética, moral e deontologia docente
- Promover as dimensões éticas e deontológicas dos docentes

Avaliação do desempenho docente

- Conhecer o enquadramento normativo da ADD
- Conhecer os princípios e os objetivos da ADD
- Identificar as diferentes dimensões e fases da avaliação

- Identificar os diferentes intervenientes na ADD
- Conhecer as diferentes competências dos intervenientes na ADD
- Entender a diferenciação do mérito como algo normal em todas as profissões

Trabalho colaborativo

- Distinguir o trabalho colaborativo de trabalho cooperativo
- Conhecer as diferentes formas de colaboração
- Indicar as vantagens e as desvantagens do trabalho colaborativo
- Promover dinâmicas de práticas colaborativas
- Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras
- Promover o questionamento e a reflexão crítica na atividade diária dos docentes
- Desenvolver o conceito de transição ecológica no desenvolvimento profissional dos professores
- Indicar transições ecológicas relativas à prática docente

A supervisão pedagógica e a observação de aulas

- Clarificar o conceito atual de supervisão pedagógica
- Reconhecer os diferentes modelos supervisivos
- Promover hábitos de observação de aulas
- Desenvolver atividades de registo e de recolha de informação na observação de aulas
- Reconhecer as práticas de observação de aulas como promotoras do desenvolvimento profissional
- Promover hábitos de reflexão entre pares

O Sucesso educativo dos alunos

- Reconhecer a escola pública como promotora da igualdade de oportunidades
- Motivar os alunos para a aprendizagem
- Colocar o aluno no centro do ato educativo
- Refletir sobre a métrica da aprendizagem

A autoavaliação

- Promover práticas de autoavaliação
- Entender o RAA como um documento original e relacionado com a efetiva prática pedagógica do docente
- Considerar o RAA como um documento importante para a resignificação das práticas e para a identificação das necessidades de formação

- Promover a reflexão crítica na elaboração do RAA

2.3 Ações a desenvolver

As ações a desenvolver serão enquadradas numa oficina de formação (cfr. documento anexo modelo An 2-B), com a duração de 50h, em que 25h serão de trabalho presencial intercalado com 25h de trabalho autónomo, permitindo uma estreita ligação entre conhecimento e o seu aprofundamento prático processual. Na última sessão conjunta serão apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos formandos.

O Quadro 25 esquematiza o desenvolvimento da oficina de formação.

Quadro 25
Síntese das Áreas Temáticas

Desenvolvimento das atividades por áreas temáticas	Trabalho presencial	Trabalho autónomo
A- Relações interpessoais	3	0
B- Avaliação do desempenho docente	3	5
C- Trabalho colaborativo	5	5
D- A supervisão pedagógica e a observação de aulas	5	5
E- O sucesso educativo dos alunos	3	3
F- A reflexividade	6	7

Em termos práticos, podemos elencar as seguintes atividades transversais aos temas a considerar na oficina de formação:

- Comentários e debates
- Exploração dos normativos sobre a ADD
- Clarificação de conceitos
- Exploração de documentos e artigos científicos
- Realização de trabalhos individuais e de grupo
- Construção de documentos para o registo e métrica da observação de aulas
- Identificação de transições ecológicas como práticas de mudança

No entanto, em consonância com a definição dos objetivos específicos atrás elencados e atendendo a diversos fatores, entre os quais: a) a circunstância de cada situação não poder ser tipificada devido à especificidade em que a mesma decorre; b) as características dos processos envolvidos, e c) a motivação e o dinamismo dos intervenientes, iremos seguir o diagrama de rede proposto por Vidal (2003), mais concretamente o método do caminho crítico (CPM) que é a sequência de atividades que devem ser concluídas nas datas programadas para que o projeto (oficina de formação) possa ser concluído dentro da duração prevista que é de 50 horas.

Efetivamente, torna-se importante, no planeamento da ação, saber onde há flexibilidade ao nível da exploração das áreas temáticas a debater, bem como quais são as condições de precedência, isto é, as situações que deverão estar resolvidas para se avançar para as atividades seguintes.

2.4 Espaços

Esta oficina de formação irá ser desenvolvida na escola sede de um agrupamento de escolas de Loulé. As ações referentes às sessões presenciais conjuntas serão realizadas no auditório ou numa sala de aulas equipada com meios informáticos. O objetivo, em termos dos locais onde as ações serão desenvolvidas, é o de procurar albergar todos os docentes inscritos na oficina de formação, podendo os espaços aqui definidos serem modificados em função da própria dinâmica da ação e da adaptação a que houver lugar.

2.5 Recursos

Os recursos a mobilizar serão de quatro tipos: humanos, físicos, materiais e financeiros.

Quanto aos recursos humanos, temos, para além do próprio formador, o diretor do agrupamento, os docentes inscritos e intervenientes na oficina de formação, bem como o «amigo crítico» do plano de melhoria da aplicação do programa TEIP. Poderá ser convidado um ou outro docente da Universidade do Algarve com experiência em avaliação do desempenho docente, em supervisão pedagógica e observação de aulas ou em trabalho colaborativo ou ainda em práticas pedagógicas partilhadas que promovam a reflexividade crítica.

No que se refere aos recursos físicos e materiais, temos os espaços do agrupamento já descritos no ponto anterior, sendo que nas sessões de trabalho autónomo não é possível tipificar que tipo de recursos físicos e materiais serão necessários mobilizar, dado que tal facto depende muito do perfil e das características dos docentes inscritos. Em todo o caso, para além do equipamento informático, serão utilizados textos e artigos científicos de autores de referência, em suporte papel e em suporte digital, que permitirão fazer a abordagem de enquadramento teórico aos temas.

Relativamente aos recursos financeiros, estes estão relacionados com os custos associados ao fornecimento dos materiais em suporte de papel pelo formador e também aos materiais que irão ser utilizados ou produzidos pelos formandos. Tais custos são atinentes apenas à mera reprodução documental, são residuais e não têm qualquer impacto ao nível do orçamento anual do agrupamento. Assim, solicitar-se-á à direção do agrupamento a permissão para a reprodução dos materiais em suporte papel.

2.6 Calendarização

A oficina de formação irá decorrer no ano letivo de 2017/2018, entre os meses de outubro de 2017 e março de 2018 e terá uma duração prevista de 50 horas, correspondente a dois créditos formação nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, e Carta Circular n.º 1/2014, de abril de 2014, do CCPFC.

A oficina de formação englobará sessões presenciais conjuntas e sessões de trabalho autónomo, sendo que as horas de trabalho autónomo devem equivaler ao mesmo número de horas das sessões presenciais conjuntas. Sendo o total do número de horas de 50, estas serão repartidas da seguinte forma: 25 horas para as sessões presenciais conjuntas e 25 horas para as sessões de trabalho autónomo.

As sessões presenciais conjuntas, com o número previsível de cinco sessões, serão realizadas de acordo com um cronograma a estabelecer com a direção do órgão de gestão do agrupamento, preferencialmente, uma por cada mês, a realizar aos sábados de modo a que não existam quaisquer constrangimentos ou impedimentos devido aos horários semanais dos docentes inscritos.

2.7 Avaliação

A avaliação desta oficina de formação irá ser feita, tendo em referência o estatuído nos Artigos 15.º e 16.º do ECD, na sua versão mais atual republicada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e ainda nos termos do estabelecido no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio.

No desenvolvimento da oficina de formação irão ser utilizados métodos ativos que deverão proporcionar atividades de realização, discussão, diálogo, reflexão e investigação

Por conseguinte, na avaliação teremos em consideração, entre outros parâmetros, a participação nas atividades desenvolvidas, o desempenho dos formandos, os resultados alcançados e a síntese reflexiva final.

A avaliação a atribuir aos formandos é expressa numa classificação quantitativa na escala de 1 a 10 valores, tendo como referentes as seguintes menções:

- Excelente – de 9 a 10 valores;
- Muito Bom – de 8 a 8,9 valores;
- Bom – de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular – de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

Quanto aos critérios de avaliação relacionados com o peso de cada um dos fatores avaliativos, será utilizada a seguinte ponderação:

- Desempenho – 75%

- Trabalho presencial – 25%
- Trabalho autónomo – 50%
- Síntese reflexiva final – 25%.

A assiduidade não poderá ser considerada um parâmetro de avaliação nos termos das orientações emanadas através da Deliberação do CCPFC, de 9 de maio de 2016. Contudo, para que o trabalho possa ser avaliado, os formandos deverão cumprir, como assiduidade, um mínimo de dois terços do tempo previsto para as sessões presenciais, ou seja 17 horas.

2.8 Limitações ao estudo

Em termos gerais, identificamos três limitações ao estudo que consideramos sem grande impacto nos resultados obtidos

A primeira relacionada com a construção do questionário, pois que, como salientam Ghiglione e Matalon (1997), só com a experiência na construção de questionários é que se consegue um bom questionário.

A segunda relativa à amostra, pois que, como o questionário foi aplicado em ambiente “*google docs*” e de forma completamente aleatória, não conseguimos obter respostas de docentes com idade inferior a 37 anos e também com um tempo de serviço inferior a 12 anos. Gostaríamos de ter algumas respostas de docentes em início da carreira e, portanto, com pouco tempo de serviço.

A terceira limitação está relacionada com a fraca participação dos docentes da educação pré-escolar nas respostas ao questionário. Ora, gostaríamos que mais docentes deste nível de ensino tivessem respondido uma vez que, como não há um programa rigoroso a lecionar, primando uma grande relação de afetividade entre estes docentes e os alunos/crianças, é nosso entendimento que a avaliação externa, nos moldes em que é definida no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, tem grandes dificuldades de aplicação, até porque não existe verdadeiramente uma dimensão científica tão rigorosa ou mesmo aulas como nos outros níveis de ensino.

2.9 Pistas para futuros estudos

No que concerne às pistas para futuros estudos poderíamos elencar as situações já descritas na análise ao questionário, adotando a metodologia qualitativa e aplicando agora um outro instrumento de recolha de dados como a entrevista mista ou semiestruturada, ou mesmo focalizada, conforme refere Flick (2013), de modo a compreender melhor a realidade vivida nos agrupamentos de escolas.

Em concreto, poderíamos aprofundar o nosso conhecimento sobre o que pensam os docentes, com especial incidência nos grupos de recrutamento 100 e 110, um grupo de recrutamento do 2.º ciclo e um outro do 3.º ciclo, como atrás adiantámos, os GR 200 e 500, justificando-se tal opção por se tratar de dois grupos de recrutamento tradicionalmente constituídos por muitos professores, através da aplicação de uma entrevista semiestruturada por forma a conhecer as suas opiniões sobre diversos temas, entre os quais:

- As dimensões conceituais da ADD
- O sentimento de confiança/desconfiança ao nível da ADD
- O perfil e as atribuições do supervisor.

SÍNTESE REFLEXIVA

Neste trabalho fizemos uma abordagem sobre os aspetos centrais da ADD, identificamos problemas que necessitam de soluções construídas através da partilha de ideias e de opiniões, centramos o nosso foco na questão da avaliação dos avaliadores e dos avaliados, procedemos a um trabalho de investigação em três agrupamentos escolares, cujos resultados obtidos confirmaram as nossas deduções e propusemos uma oficina de formação com o objetivo de formar os avaliados e, essencialmente os avaliadores, pois que, como sublinha Spanhol (2011), “para formar o outro é preciso primeiro formar-se a si mesmo” (p. 1), como sujeito que é responsável e que está no centro da atividade educativa.

É, pois, nessa sequência que nos compete refletir sobre o longo caminho percorrido até aqui, o que nos motivou, as sucessivas etapas que fomos ultrapassando com mais ou menos entusiasmo, as dificuldades sentidas, as leituras intermináveis e um sem número de obras consultadas, a felicidade incontida por cada etapa ultrapassada mas sempre com a mesma determinação: o fito de alcançar a meta tão almejada.

Este trabalho permitiu-nos compreender que a ADD tem virtualidades se o seu «centro de gravidade» estiver mais inclinado para o lado do desenvolvimento profissional dos professores e menos para a performatividade ou, como salienta Machado (2016), mais inclinado para a “metanarrativa da emancipação” e menos para a “metarranativa do controlo” (p. 39). E que será necessário que as lideranças escolares apostem num efetivo trabalho colaborativo entre os professores, bem como na supervisão pedagógica, pois só assim poderão estar reunidas certas condições para que os professores possam estabelecer compromissos efetivos de mudança.

No entanto, nada disto será possível sem que as práticas reflexivas ocupem um certo lugar nas escolas, pois que, como considera Alarcão (2000), “uma escola reflexiva cria-se pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a

razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (p. 17).

Nesta viagem iniciámos o nosso percurso com uma reflexão autobiográfica fazendo apelo à nossa dimensão memorial, pois ela é um importante elemento da análise reflexiva. Efetivamente, a relação dos efeitos dos factos com os tempos transporta-nos para uma certa intemporalidade e é essa intemporalidade que queremos visitar, pelo que recorreremos à memória como fio condutor pois sabemos que são as memórias que nos tornam eternos.

Assim, ao revisitarmos o percurso que nos trouxe até aqui, centrámos a nossa atenção em certos aspetos que não tínhamos valorizado grandemente no momento e no contexto em que foram vivenciados. Esta reflexão sobre o passado possibilitou-nos compreender que os caminhos que percorremos nunca estão fechados e que a ressignificação ocorre sempre que olhamos as coisas de uma maneira diferente.

Nesta abordagem reflexiva que valoriza, por um lado, o conhecimento construído através deste trabalho e que, por outro lado, possibilita a reestruturação do conhecimento desenvolvido e vivenciado num contexto de ação prática, conforme expressa Moreira (2010), está presente a perspetiva do nosso desenvolvimento pessoal e profissional, justamente na dupla perspetiva que a frase encerra.

De facto, ao consultarmos os nossos referentes teóricos constituído por um vasto grupo de autores e de investigadores de referência sobre os temas desenvolvidos, ficámos mais conscientes da nossa identidade ou, conforme assinala Nóvoa (2013) promovemos a nossa “autoconsciência porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão . . . na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (p. 16).

Quanto ao historial da avaliação docente em Portugal, fizemos uma breve abordagem desde a I República até à atualidade, com especial enfoque a partir de 1990, ano em que foi publicado o primeiro estatuto da carreira docente. Não tínhamos esse conhecimento tão detalhado sobre a forma como se processava a avaliação docente no período anterior a 1974 e foi através da leitura de diversos documentos que construímos a nossa ideia de como era desenvolvida tal avaliação docente num período marcadamente contido, em termos de liberdade de expressão, a qual, no entanto, constitui a condição primeira para a existência de um processo avaliativo na sua verdadeira aceção. A par da consulta e leitura de diversos artigos e obras de referência sobre este período, consultamos também diversa legislação, no sentido de procedermos ao enquadramento normativo que se impunha fazer.

A partir de 1983, ano em que iniciámos o nosso percurso profissional e até à atualidade, a abordagem foi diferente uma vez que tal corresponde a um período vivenciado

e, nalguns anos, designadamente a partir de 2007, a nossa participação foi mesma intensa pelo que tínhamos conhecimento pleno das referências legislativas que deveríamos carrear para o trabalho. Contudo, não tínhamos conhecimento de todos os autores que escreveram sobre o tema, pelo que procedemos a um trabalho aturado e profundo para mais bem nos documentarmos, facto que nos deu a conhecer a imensidão das obras publicadas e das diversas concepções e perspetivas que recaem sobre a avaliação de professores.

Por outro lado, a avaliação do desempenho docente encerra alguns aspetos, que entendemos designar por centrais, que correspondem a uma visão mais alargada do relacionamento entre os avaliadores e os avaliados, onde as dimensões éticas e deontológicas assumem uma importância determinante, uma vez que são uma componente indispensável ao nível da formação inicial e contínua dos professores. Para o efeito, procedemos a uma revisão da literatura sobre tais temáticas, no sentido da construção de um fio condutor, a partir do relacionamento entre avaliadores e avaliados, mas onde aquelas dimensões e a dimensão humana da construção social do saber ocupassem verdadeiramente o seu lugar.

Ao longo desta breve viagem de revisitação da ADD, fomos, simultaneamente, avaliadores e avaliados pelo que as nossas vivências transportaram-nos sempre para a parte final da questão de partida que colocamos no final da Parte I deste trabalho e que relaciona as tensões e desconfianças existentes entre os avaliadores e os avaliados. Ao olharmos reflexivamente e com um certo distanciamento para esse passado recente, mudámos um pouco o nosso pensamento sobre as virtualidades da ADD, porque acentuámos a tónica no desenvolvimento pessoal e profissional, retirando-lhe a carga demasiado performativa com que nos foi apresentada. Para tal facto muito contribuiu a revisão da literatura exaustiva que fizemos e os apontamentos que fomos compilando no sentido da arrumação e organização das nossas ideias.

Esta visão crítica da realidade, ao admitirmos as nossas contradições sobre a temática, permitiu-nos um olhar ainda mais holístico sobre a ADD, em que tomam lugar, para além dos professores, as lideranças de topo, as circunstâncias, os contextos, a comunidade envolvente, as autarquias através das suas políticas educativas municipais, bem como a própria sociedade em geral.

Mas mais que a beleza e o encanto que as palavras nos podem transmitir, temos a noção crua da realidade sobre a formação daqueles que constituem a mola da ação propulsora e transformadora da ADD. É que, volvidos 10 anos sobre a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, a falta de formação dos avaliadores em temas tão candentes como a avaliação de desempenho e a supervisão pedagógica, incluindo a observação de aulas, ainda continua a ser algo bastante evidente. Mas não basta formar os avaliadores, é também necessário formar os avaliados para que na comunicação entre eles

sejam estabelecidas relações de confiança e até laços de amizade que possibilitem o efetivo trabalho colaborativo e contribuam para a diminuição da tensão existente.

E ainda sobre a formação contínua (a partir deste trabalho entendo que será mais correto falar-se em formação permanente), vale a pena sublinhar Esteves (2001, citado em Quaresma, 2014), o qual entende que “a formação contínua não pode ser redutível a meras ações pedagógicas desenvolvidas de forma arbitrária” (p. 75), mas antes assente num plano estratégico devidamente conhecido de todos e onde a investigação-ação ocupe o seu lugar e que não seja remetida para segundo plano ou mesmo que não seja considerada como um processo que, em nossa opinião, tem todo o sentido que se desenvolva nas escolas.

A nossa atenção focou-se, também, nos contributos do trabalho colaborativo para ajudar a desanuviar aquela tensão existente entre os professores, pelo que procedemos a uma vastíssima revisão da literatura, inteirando-nos do pensamento de diversos autores de referência como Boavida e Ponte (2002), Bolívar (2012), Day (2001), Formosinho, Machado e Mesquita (2015), Hargreaves (1998), Lima (2002) e Morgado (2005), facto que nos permitiu modificar algumas das nossas ideias, quer relativamente aos diferentes conceitos que lhe estão subjacentes, quer também ao nível das vantagens que o trabalho colaborativo pode promover.

Comungamos sem reservas o pensamento de Hargreaves (1998) quando este salienta que “olhar para as coisas de outra forma, virá-las do avesso, considerar perspetivas que ainda não tiveram voz, pode ajudar-nos a assumir uma postura mais crítica, mais aberta e mais compreensiva em relação aquilo que estamos a estudar” (p. 45). Efetivamente, por vezes é necessário desconstruir uma ideia e ao refletirmos abertamente sobre ela alcançamos uma compreensão mais sólida sobre a nossa forma de ser e de estar, mais concretamente sobre ação educativa na qual estamos envolvidos.

O presente trabalho permitiu-nos também aprofundar os pressupostos da teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (2011) e refletimos muito sobre ela, de tal forma que as transições ecológicas constituem uma das palavras-chave do nosso trabalho, pois elas são a base do desenvolvimento profissional dos professores. Aqui chegados, socorremo-nos de Alarcão e Roldão (2010) e Huberman (2013) como referentes teóricos que nos permitiram compreender as diversas fases características do desenvolvimento profissional dos professores. O facto é que a passagem de uma fase para outra é geralmente acompanhada de uma ou mais transições ecológicas, descritas e assumidas como etapas do desenvolvimento profissional dos professores. Na verdade, tal como referem Alarcão e Roldão (2010) “os contextos, e sobretudo o modo como se articulam, se afiguram como um dos principais fatores de desenvolvimento” (p. 57) profissional dos professores, pelo que será necessário estudá-los, os favoráveis e os desfavoráveis, de modo a que se possa tirar o máximo partido dos primeiros.

Por outro lado, inspirados em Foucault (1985, citado em Mourão 2010), aduzimos a ideia que o erro faz parte e é uma constante da nossa vida. E que é a partir dessa errância que o conhecimento se produz. Por isso, ao pretendermos ser reflexivos da nossa própria atividade recorreremos à investigação, pelo que utilizámos o paradigma positivista, numa perspectiva de investigação quantitativa através da aplicação de um inquérito por questionário. Os resultados confirmaram as nossas hipóteses, mas entendemos que o nosso estudo tem limitações, tendo apresentado algumas pistas para futuros estudos, numa abordagem de cariz qualitativo e utilizando um outro instrumento de recolha de dados.

A partir do problema identificado na questão de partida e como corolário, propusemos o desenvolvimento de uma oficina de formação a desenvolver durante 6 meses, assente em seis áreas temáticas, como uma oportunidade para a promoção do trabalho colaborativo, para a observação de aulas e ainda para criar espaços para a reflexão conjunta entre os professores, tendo sempre presente o foco da avaliação do desempenho docente na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto à nossa aprendizagem sobre a escrita das Normas APA, vamos utilizar a metáfora das formas geométricas para a definir. Assim, pensamos que inicialmente situávamo-nos em torno da «forma elíptica», que consubstancia a forma do caos, mas no desenvolvimento deste trabalho afastámo-nos totalmente dela, conseguindo convertê-la numa «forma circular» que é a forma da perfeição, uma vez que praticamente assumimos a identificação plena sobre tais regras.

Em suma e de uma forma geral, a nossa aprendizagem foi enorme.

Para além deste aspeto, que não é despidendo e para além de todos os outros aspetos que já sublinhámos, fazemos ainda referência às questões relacionadas com as metodologias e com os paradigmas da investigação. Investigámos bastante sobre esta matéria e temos a ideia que fomos muito mais além do que inicialmente tínhamos pensado.

Em jeito de conclusão diremos, tal como Ferrarotti (1972), que “a sociedade civil moderna vive efetivamente e transforma-se incessantemente, inelutavelmente”, (p. 167) e aquilo que pensamos ser hoje um pensamento considerado como certeza inabalável ou inquestionável, logo amanhã, num momento qualquer, pode ser posto em causa e obrigar-nos a refazer e a reconstruir tudo de novo. É assim que funciona a ação educativa e o ensino, é também assim que funciona a ciência e foi sempre assim que o mundo se transformou e desenvolveu.

Convirá dizer que este será um ponto de partida e não um ponto de chegada. Como salientam Alarcão e Roldão (2010) “a construção da identidade processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (p. 33).

Agora é tempo de aplicar o que foi apreendido e partir para novos desafios.

Alea jacta est!

Fontes de Consulta

1.1 Bibliográficas

- Afonso, I. L. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano.
- Agrupamento de escolas Padre João Coelho Cabanita (2014). *Plano plurianual de melhoria 2014-2017*. Loulé: Escola Padre João Coelho Cabanita.
- Agrupamento de escolas Padre João Coelho Cabanita (2014). *Projeto educativo 2014-2017*. Loulé: Escola Padre João Coelho Cabanita.
- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2011). A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores, (Eds.), *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 229-258). Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- 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* (2.^a ed.). Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2011). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In I. Sá-chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. (2009). Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade? In F. Vieira (Ed.), *Transformar a pedagogia na universidade* (pp. 39-55). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alonso, A. H. (2006). Virtudes del profesional. In J. H. S. Brito (Ed.), *Ética das profissões* (pp. 33-51). Braga: Aletheia.
- Alonso, A. H. (2013). La dimension pública de la ética de las profesiones. In C. Reimão (Ed.), *Ética e profissões: Desafios da modernidade. Atas de colóquio* (2.^a ed., pp. 17-30) Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Figueiredo, L. (2011). Consequências da avaliação de desempenho docente: Perspetivas de professores de educação especial. In M. P. Alves & M. A. Flores (Eds.) *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 259-279). Mangualde: Pedagogo.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O pólo da excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-106). Porto: Areal.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a estruturação da escrita* (8.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Batista, J. A. (2011). *Introdução às ciências da educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baptista, M. H., & Neves, M. B. (2016). *Observatório local de educação: Concelho de Loulé, relatório de 2014-2015*. Loulé: Câmara Municipal.
- Bermejo, F. (2006). Ética y servicio social. In J. H. S. Brito (Ed.), *Ética das profissões* (pp. 79-97). Braga: Aletheia.
- Bloom, B., et al. (1975). *Taxonomia de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2015). Políticas de educação para o século XXI e desenvolvimento profissional docente. In J. Machado et al (Eds.), *Educação, território e desenvolvimento humano: Atas do I seminário Internacional, volume I: Conferências e intervenções* (pp. 11-30). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Braudel, F. (1989). *A identidade da França: Espaço e história, volume 1*. Rio de Janeiro: Globo.
- Brito, J. H. S. (2006). Ética e moral. In J. H. S. Brito (Ed.), *Ética das profissões* (pp. 15-31). Braga: Aletheia.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Biologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artemed.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2008). *Actos com significado*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. P. O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Asa.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para a auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, T., & Sequeira, B. (2005). Formação, aprendizagem e organizações aprendentes. In A. Tomé & T. Carreira (Eds.), *Ensino, formação e profissão arte* (pp. 49-64). Lisboa: Minerva.
- Carreiro, T. (2004). *Viver numa república de estudantes de Coimbra*. Porto: Campo Das Letras.
- Carvalho, M., & Oliveira, P. (1990). *Estatuto da carreira docente*. Porto: Asa.
- Casanova, M. P. (2009). Perfil do avaliador no contexto da avaliação do desempenho docente. In J. Bonito (Ed.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 319-326). Évora: Universidade de Évora.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (1998). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores* (5.ª ed.). Lisboa: Texto.
- Cavaco, M. H. (2014). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.ª ed., pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- CCAP (2009). Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: Condição necessária para a sustentabilidade

- das redes de aprendizagem. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (pp. 71-84). Lisboa: Ministério da Educação.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Coelho, A. C. C., & Oliveira, M. L. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto.
- Correia, S. (2011). Abrir a sala de aula: Observar para auto-avaliar a escola. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 129-147). Santo Tirso: De Facto Editores
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. (2013). Ética e racionalidade comunicativa. In C. Reimão, *Ética e profissões: Desafios da modernidade. Atas de colóquio* (2.^a ed., pp. 33-43). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-107). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cruzeiro, C. (1989). *Coimbra, 1969*. Porto: Afrontamento.
- Cruzeiro, M. M., & Carreiro, T. (2013). *Manuel Louzã Henriques*. Coimbra: Lápis De Memórias.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Damas, M. J., & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O Pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61).

Lisboa: Ministério da Saúde.

- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2014). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (2.^a ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- Estrela, M. T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *Revista ELO*, 13, 69-80.
- Faustino, I. (2011). *Trajetórias de profissionalidade e ciclos de vida profissional: Um contributo para o conhecimento dos professores de educação especial*. Dissertação de mestrado inédita, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.
- Fernandes, J. V. (1998). Da alfabetização de adultos à educação popular/comunitária: Relevância do contributo de Paulo Freire. In A. Nóvoa (Ed.), *Paulo Freire, política e pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora.
- Ferrarotti, F. (1972). *Uma sociologia alternativa*. Porto: Afrontamento.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, J., Silva, C. A., & Saragoça, J. (2013). *Formação profissional: Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégia de ação*. Lisboa: Sílabo.
- Figueiredo, A. D. (2002). Redes de educação: A surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (pp. 37-56). Lisboa: Ministério da Educação.
- Flick, U. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 7-15). Mangualde: Pedago.
- Fontoura, M. M. (2013). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-91). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Os professores e a diferenciação docente: Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Revista ELO*, 16, 307-324.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Sílabo.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2005). Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? *Revista Educação, Sociedade e Culturas* 23, 43-57.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1997). A formação de professores: Novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gedeão, A. (2007). *Obra completa* (2.^a ed.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (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 infra-ecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 54-78). Porto: Areal.
- Gonçalves, J. (2013). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre a educação e a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., et al. (2011). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia*, 8. Lisboa: Verbo.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia*, 14. Lisboa: Verbo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Herdeiro, R. (2013). *Avaliação do desempenho docente: Construção de sentidos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Houot, B. (1993). *Esta vida de professor...* Porto: Asa.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Novoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (2.^a ed., pp. 47-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Jacinto, M. M. G. (2016). *Políticas de avaliação de professores em ação: Normatividade e autonomia nas práticas de avaliadores e professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. In A. Novoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comportamento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Landsheere, V., & Landsheere, G. (1981). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de projecto: Aprender por projectos centrados em problemas* (2.^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). London: The Falmer Press.
- Lerner, R. (2011). Urie Bronfenbrenner: Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.

- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 140, 1-55.
- Lima, F., Miranda, G., Oliveira, A., & Araújo, T. (2013). *O choque com a realidade: Dormi contador e acordei professor*. Comunicação apresentada no IV encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, Brasília.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Machado, A. (1999). *Antologia poética*. Lisboa: Livros Cotovia
- Machado, E. A. (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO*, 16, 51-59.
- Machado, E. A. (2016). *A educação que vem entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Mager, R. (1985). *A formulação de objetivos de ensino*. Rio de Janeiro: Globo.
- Many, E., & Guimarães, G. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal.
- Marques, R. (2015). Governação integrada: Uma resposta à era da complexidade. In R. Marques & D. Ferraz (Eds.), *Governação integrada e administração pública* (pp. 13-28). Lisboa: INA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. (2009). *Trabalho, formação e participação na sociedade informacional*. Portimão: Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Mesquita-Pires, C., Mesquita, E., & Ribeiro, M. (2009). *A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo*. Bragança: Instituto Politécnico.
- Moita, M. C. (2013). Percursos de formação e de transformação. In A. Novoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes: Uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista ELO*, 16, 11-18.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al., (Eds.), *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a*

esperança na educação. Atas do Encontro do grupo de trabalho: Pedagogia para a autonomia 4 (pp. 241-258). Braga: CIED.

- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C., & Carvalho, E. (2013). Políticas avaliativas e avaliação do desempenho docente: As teias de uma problemática. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Eds.), *Avaliação em educação: Políticas, processos e práticas* (pp. 75-102). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mourão, J. A. (2010). Prefácio. In A. A. Costa (Ed.), *Ciência e mito* (pp. 7-9). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Neuser, W. (1995). *A infinitude do mundo: Notas acerca do livro de Giordano Bruno sobre o infinito, o universo e os mundos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (2.^a ed., pp.13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3.^a ed., pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). Introdução. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 9-16). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. (2.^a ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.), *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO*, 16, 43-49.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- Paquay, L., Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2012). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Patrício, M. (1993). *Escola cultural*. Lisboa: Texto.
- Pereira, P. C., & Diogo, C. (2011). *Apontamentos de metodologia de investigação*. Portimão: ISMAT.

- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Quaresma, J. B. V. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: Afrontamento.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reimão, C. (2007). Ética da profissão docente. In J. H. S. Brito (Ed.), *Ética das profissões* (pp. 53-78). Braga: Aletheia.
- Reimão, C. (2013). Ética e ação educativa. In C. Reimão (Ed.), *Ética e profissões: Desafios da modernidade. Atas de colóquio* (pp. 93-111). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reis, P. M. J. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: O contributo da referencialização. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 47-63). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Resende, J. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no estado novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rola, M. (2014). *Dois modelos de avaliação de desempenho docente: Perceções dos seus protagonistas*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso: A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Católica.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis* 71, 24-29.

- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.^a ed., pp. 63-92) Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2011). *A desmotivação dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Pedagogo.
- Santos, A. A. (2009). Avaliação de professores em Portugal: Modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Eds.), *A avaliação de desempenho docente* (pp. 13-24). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Santos, R. J. D. (2012). *Supervisão pedagógica: Visão crítica de um percurso*. Estoril: Primebooks.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Sarmiento, M., Rosinha, A., & Silva, J. (2015). *Avaliação do desempenho*. Lisboa: Escolar.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2.^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-95). Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1986). *Supervisão: Perspetivas humanas* (2.^a ed.). São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Silva, A. (2011). Sob o olhar do outro: Desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 109-127). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, J. N. (2011). Formar para observar e avaliar: Lógicas da construção da formação de professores. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 149-155). Santo Tirso: De facto Editores.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Snoeck, M. (2007). *O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (5.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves

- considerações. In M. A. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. F. (2005). Prefácio. In J. C. Araújo, *Pedagogia e prática de trabalho de projeto* (pp. 12-15). Lisboa: Plátano.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: Da objetividade à interpretação. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 17-45). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Thurler, M. G. (2012). A organização do trabalho nos estabelecimentos escolares. In M. G. Thurler & O. Maulini (Eds.), *A organização do trabalho escolar* (pp. 238-251). Porto Alegre: Penso.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Valle, J., & Manso, J. (2015). A formação para a docência: Uma constante interna e (externa) do desenvolvimento profissional docente. In A. Mouzinho, F. Caena & J. Valle (Eds.), *A formação de professores: Tendências e desafios* (pp. 57-64). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ventura, A. (2010). Prefácio. In C. Danielson (Ed.), *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência* (pp. v-vii). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vidal, A. G. R. (2003). *Introdução aos modelos de rede*. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

1.2 Eletrónicas

- Alves, M. P., & Figueiredo, L. L. (2011). Quanto vale o que fazemos? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140. Recuperado em 2017, abril 27, de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf
- Amendoeira, J. (2012). A ética das profissões: Ética e deontologia profissional. Lisboa: Instituto Superior de Gestão. Recuperado em 2016, outubro 30, de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/6711/1/%C3%88tica%20das%20profiss%C3%B5es.pdf>
- Bairrão, J. (1995). A perspetiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia X*, 3, 7-30. Recuperado em 2016, novembro 9, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56431/2/85120.pdf>

- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2016, outubro 26, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf
- Baptista, I. (2012). Ética e educação social, interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia social. Revista interuniversitária*, 19, 37-49. Recuperado em 2016, outubro 29, de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>
- Braga, D. (2010). O Estado Novo e a educação pré-escolar: Os debates parlamentares de 1938. *Cadernos de investigação aplicada*, 4, 13-31. Recuperado em 2017, janeiro 3, www.easeg.pt/category/18-cadernos-de-investigacaoaplicada.html?download=118
- Brandão, V. A. T. (2008). Memória (auto)biográfica como prática de formação. *Revista@ambienteeducação*, 1, 9-10. Recuperado em 2016, setembro 26, de <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/vera.pdf>
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, 1, 11-30. Recuperado em 2016, setembro 27, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>
- Casanova, M. P. (2014). Avaliação da formação contínua de professores: Uma necessidade emergente. *Revista do CFAECA*, 31-37. Recuperado em 2017, abril 10, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8555/1/Maria%20Prazeres%-20Casanova%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20profs.pdf>
- DGEEC (2016). *Perfil do docente 2014/2015*. Recuperado em 2017, abril 20, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2016_PerfilDocente.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2016_PerfilDocente.pdf)
- Dias, M. O. (2004). Reflexões sobre a ética no quotidiano da profissão. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 12, 81-103. Recuperado em 2016, outubro 23, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9054/1/gestaodesenvolvimento12_81.pdf
- Dias, P. A. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: Função classificatória ou emancipatória da classe docente? *Revista gestão e desenvolvimento*, 21, 289-304. Recuperado em 2017, abril 28, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21423/1/gestaodesenvolvimento21_289.pdf
- Dorignon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schoon. *Revista intersaberes*, 5, 8-22. Recuperado em 2017, janeiro 15, de https://www.researchgate.net/profile/Joana_Romanowski3/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon/links/56fc187508ae1b40b806430f.pdf
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de pesquisa*, 42, 900-919. Recuperado em 2016, dezembro 8, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf>
- Foucault, M. (2013). De outros espaços. *Estudos avançados*, 27, 79. Recuperado em 2017, janeiro 15, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300008
- Freitas, D., & Galvão, C. (2007). *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores*. Recuperado em 2016, setembro 8, de

<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430>

- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Recuperado em 2017, março 26, de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf
- Gaspar, M. M. G., Pereira, F., & Passegui, M. C. (2013). *Narrativas autobiográficas: Metodologia e práticas de formação*. Recuperado em 2016, setembro 20, de <http://historiasdevida2013.wordpress.com/>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Anais do IV colóquio luso-brasileiro, VIII colóquio sobre questões curriculares: Currículo, teorias, métodos*, 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 2016, dezembro 4, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2011). Desenvolvimento profissional docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2717-2728. Coruña: Facultad de Ciências da Educación. Recuperado em 2016, dezembro 8 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente.pdf>
- Júnior, J., & Marcondes, M. (2013). Grupos colaborativos como ferramenta na reestruturação do modelo didático do professor de química. *Revista Ciência & Educação*, 19, 695-713. Recuperado em 2017, janeiro 14, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/12.pdf>
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Revista Sociedade, Educação e Culturas*, 13, 61. Recuperado em 2016, novembro 26, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-3-lima.pdf>
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 27-53. Recuperado em 2017, janeiro 15, de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2740/1918>
- Marchão, A. J. (2001). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores. É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*, 3, 1-6. Recuperado em 2016, novembro 4, de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação e Infância*, 107, 4-5. Recuperado em 2017, março 10, de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>
- Mattoso, J. (2010). *Congresso das Ordens e Congregações Religiosas em Portugal*. Recuperado em 2016, setembro 8, de http://www.snpcultura.org/contemplacao_e_acao_ontem_e_hoje.html

- Melo, M., & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em psicologia da educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, 15(2), 41-54. Recuperado em 2016, novembro 09, de http://reipe.udc.es/documentos/num_ant/15.pdf#page=43
- Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Recuperado em 2017, janeiro 3, de <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/194/1/doutoramentoAliceMendon%C3%A7a.pdf>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Recuperado em 2017, janeiro 10, de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita_ARTIGO_A VEIRO_2012.pdf
- Mignot, A. C. V. (2007). Diários, formação e projeto pedagógico da escola: Memória em construção. *Revista TV Escola/Salto para o futuro*, 1, 45-52. Recuperado em 2016, novembro 26, de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/104711Historias2.pdf>
- Mota, M. (2005). Psicologia do desenvolvimento: Uma perspetiva histórica. *Temas em psicologia*, 13(2), 105-111. Recuperado em 2016, novembro 9, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a03.pdf>
- OCDE (2014). *Perspetivas das políticas de educação em Portugal*. Relatório preparado para o Secretário-Geral. Recuperado em 2017, abril 29, de http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- OEI- Ministério de Educação de Portugal (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal*. Recuperado em 2016, setembro 15, de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação cívica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21. Recuperado em 2017, janeiro 14, de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Raymond, M. (2015). Um mau professor não pode continuar na sala de aula. *Jornal Expresso on-line*. Recuperado em 2016, outubro 11, de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-10-10-Um-mau-professor-nao-pode-continuar-na-sala-de-aula->
- Reis, E., Araújo, T., Carvalho, F., Barbalho, L., & Silva, M. (2006). Docência e exaustão emocional. *Revista Educação & Sociedade*, 94(27), 229-253. Recuperado em 2017, abril 20, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>
- Santos, J. M. (s/d). *Ética da comunicação*, 14-15. Recuperado em 2016, outubro 28, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/santos-jose-manuel-etica-comunicacao.pdf>
- Santos, M. (2009). O Professor ecológico no contexto da instituição escolar. *Revista Entreideias: Educação, cultura e sociedade*, 15, 111-125. Recuperado em 2016, novembro 8, de <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2957/3522>
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: Um caminho para a compreensão do processo de formação. *Revista Práxis Educativa*, 1, 94-105.

Recuperado em 2016, novembro 26, de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>

Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista da educação*, 18(2), 5-29. Recuperado em 2016, outubro 28, de http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo1.pdf

Seixas, P. C. (1997). *O método biográfico na formação de professores*. Recuperado em 2016, novembro 19, de <http://homepage.ufp.pt/pseixas/artigospub/Educacao/O%20Metodo%20Biografico%20na%20Formacao%20de%20Professores.pdf>

Silva, A. P., Machado, M. C., & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da investigação às práticas*, 5(1), 41-66. Recuperado em 2017, abril 27, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>

Silva, F., & Maia, S. (2010). *Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa*. Recuperado em 2016, novembro 8, de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf

Silva, M. D. O. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho. *Revista gestão e desenvolvimento*, 21, 321-344. Recuperado em 2017, abril 28, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21428/1/gestaodesenvolvimento21_321.pdf

Spanhol, C. (2011). *Reflexão sobre a dimensão humana e o novo paradigma em educação*. Comunicação apresentada ao 1.º Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada da Universidade Estadual do Paraná, Curitiba. Recuperado em 2017, maio 17 de <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/03CarmenIvaneteDAgostiniSpanhol.pdf>

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? *Revista Análise Social*, 19, 793-822. Recuperado em 2016, setembro 15, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>

Tudge, J. (2008). *A teoria de Urie bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?* Recuperado em 2016, novembro 8, de <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>

Veiga, I. (2010). Eu, professora: Uma narrativa autobiográfica. *Revista Linhas Críticas*, 30, 183-191. Recuperado em 2016, setembro 8, de <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514392011.pdf>

Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, 8, 61-74. Recuperado em 2017, janeiro 15, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf

Ventura, A. (2008). Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos. Encontro temático: *Autonomia das escolas e avaliação do desempenho docente*. Universidade de Aveiro. Recuperado em 2017, janeiro 8, de <https://educar.files.wordpress.com/2008/11/alexandreventura.pdf>

Vieira, H. (2013). *A disciplina de história no ensino técnico (1926-1973). Percurso entre a teoria e a prática*. Recuperado em 2017, janeiro 2, de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=502324

Yunes, M., & Juliano, M. (2010). A bioecologia do desenvolvimento humano e as suas interfaces com a educação ambiental. *Cadernos de Educação Fae/PPGE/UFPel*, 37, 347-379. Recuperado em 2016, novembro 10 de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>

1.3 Legislação

Carta Circular n.º1/2014, de abril de 2014, do CCPFC.

Circular n.º 367, de 11 de março de 1932.

Decreto-Lei n.º 27:041, de 11 de janeiro de 1932.

Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de outubro de 1936.

Decreto-Lei n.º 36:508, de 17 de setembro de 1947.

Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de maio.

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-Lei n.º 58/94, de 22 de setembro.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.
Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio.
Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.
Deliberação do CCPFC, de 9 de maio de 2016.
Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.
Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho.
Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro.
Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.
Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio.
Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.
Despacho Reitoral n.º 30/2014, de 26 de maio, da Universidade Lusófona.
Informação n.º B08020359N, da DGRHE, de 24 de janeiro de 2008.
Lei n.º 5/73, de 25 de julho.
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
Lei n.º 77/2009, de 13 de agosto.
Lei n.º 50/2012, de 31 de agosto.
Lei n.º 69/2015, de 16 de julho.
Orientação n.º B10015847T, da DEGRHE, de 8 de novembro de 2010.
Parecer n.º 3/2009, de dezembro de 2009, da CCAP.
Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio, do CNE.
Recomendação da OIT/UNESCO, de 5 de outubro de 1966.

APÊNDICES

Apêndice I – Guião de construção do questionário

Temas	Subtemas	N.º da questão e perguntas do inquérito por questionário escrito	Objetivos das perguntas/afirmações	Questões de investigação
Elementos de referência	Caracterização dos respondentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género. Feminino ou Masculino? 2. Qual a sua idade? 3. Tempo de serviço até 31-08-2016 4. Qual é a sua habilitação académica mais elevada. 5. É profissionalizado 6. Nível de ensino que leciona 7. Situação profissional 8. Grupo de recrutamento 9. Desempenha algum cargo na escola para além da docência 	1 a 9. Caracterizar os respondentes em termos pessoais e profissionais	
Avaliação do desempenho docente	<p>Propósitos da ADD</p> <p>Confiança no processo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desempenho dos docentes deve ser avaliado 2. ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito 3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor 4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos 5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade 6. As aulas observadas não traduzem a realidade das “outras” aulas 7. A ADD contribui para um clima de desconfiança entre os docentes 	<p>1.a 8. Confirmar os dados com os da revisão da literatura</p> <p>3.a 5. Verificar se os docentes se identificam com os propósitos da ADD</p>	Que tensões e desconfianças existem entre os avaliados e os avaliadores?

		<p>8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo</p>		
<p>A formação dos avaliadores e dos avaliados</p>	<p>Necessidades de Formação</p>	<p>9. A formação dos avaliadores e avaliados é uma necessidade para uma ADD transparente e criteriosa</p> <p>10. Os avaliadores, regra geral, não têm formação em observação de aulas</p> <p>11. Os avaliados, regra geral, não têm formação em observação de aulas</p> <p>12. É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica</p> <p>13. A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD</p>	<p>9.a 13. Confirmar os dados com os da revisão da literatura</p>	<p>Que formação específica é recomendável que os avaliadores possuam?</p>

Apêndice II – Questionário

Questionário sobre Avaliação do Desempenho Docente (ADD)

Caro colega

No âmbito da dissertação de mestrado que estou a finalizar subordinada ao tema "A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E AS TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES", proponho-me desenvolver um questionário dirigido aos educadores e de infância e professores que trabalham nos Agrupamentos de Escolas do concelho de Loulé, no sentido da construção de um modelo de uma oficina de formação.

O questionário é anónimo e as respostas permanecerão confidenciais durante e após a realização do estudo. Não há respostas certas ou erradas; trata-se apenas de saber a sua opinião acerca de temas candentes da atividade docente e que a todos dizem respeito, para que esta investigação tenha qualidade e seja um reflexo consistente da realidade.

Em cada uma das respostas, exceto na referência dos dados pessoais, profissionais e desempenho de cargos, interessa conhecer o grau de concordância com cada afirmação, utilizando-se para o efeito a numeração de 1 a 5.

Ao longo do questionário a sigla ADD serve para designar a avaliação do desempenho docente. Da mesma forma, a referência ao termo escola é sinónimo de agrupamento.

Como nota final acrescento que, por uma questão de facilitação de escrita, considerou-se apenas o género masculino no texto.

Antecipadamente grato pela sua disponibilidade e colaboração!
Júlio Sousa

*Obrigatório

DADOS PESSOAIS

(Nas questões referentes à Idade e Tempo de serviço, referir apenas o número inteiro)

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. Idade *

3. Tempo de serviço (em anos inteiros) até 31 de agosto de 2016 *

Dados Profissionais

4. Qual é a sua habilitação académica mais elevada ? *

Marcar apenas uma oval.

- Bachalato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. É profissionalizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. Nível de ensino em que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- Educação pré-escolar (EPE)
- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Secundário

7. Situação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Do quadro de escola /agrupamento
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado

8. Grupo de recrutamento a que pertence *

Desempenho de cargos

9. Para além da docência desempenha atualmente algum cargo na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Se respondeu sim à questão anterior, indique o cargo

Marcar apenas uma oval.

- Membro do Órgão de gestão e direção
 - Membro do Conselho Pedagógico
 - Coordenador de departamento curricular
 - Coordenador dos diretores de turma
 - Coordenador dos cursos profissionais
 - Diretor de turma
 - Professor Bibliotecário
 - Outro cargo. Qual?
-

As 13 afirmações a seguir apresentadas (repartidas pelos grupos A e B) têm apenas uma possibilidade de resposta. Tais respostas expressam-se em termos de concordância com a afirmação, segundo uma escala de cinco pontos, da seguinte forma: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo em parte 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo em parte 5- Concordo totalmente

Passe para a pergunta 11.

A- A avaliação do desempenho docente (ADD)

11. 1. O desempenho docente deve ser avaliado *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. 2. A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. 3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. 4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. 5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

16. 6. As aulas observadas não traduzem a realidade das “outras” aulas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. 7. A ADD contribui para um clima de desconfiança entre os docentes *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18. 8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

B – A formação dos avaliadores e dos avaliados (ao nível ADD)

19. 9. A formação dos avaliadores e avaliados é uma necessidade para uma ADD transparente e criteriosa *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20. 10. Os avaliadores, regra geral, não têm formação em observação de aulas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21. 11. Os avaliados, regra geral, não têm formação em observação de aulas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

22. 12. É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

23. 13. A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a tensão e a desconfiança na ADD *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

24. FIM.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice III – Respostas ao questionário

PERGUNTAS RESPOSTAS 52

52 respostas + ⋮

RESUMO INDIVIDUAL

Não aceita respostas.

Mensagem para os inquiridos

Este formulário já não está a aceitar respostas

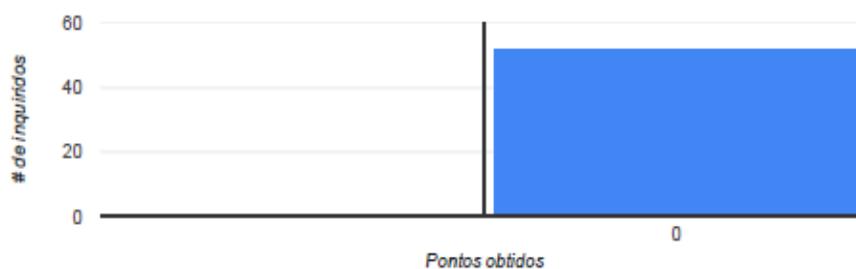
Estatísticas

Média
0 / 0 pontos

Mediana
0 / 0 pontos

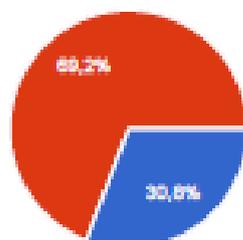
Intervalo
0 – 0 pontos

Distribuição do total de pontos



DADOS PESSOAIS

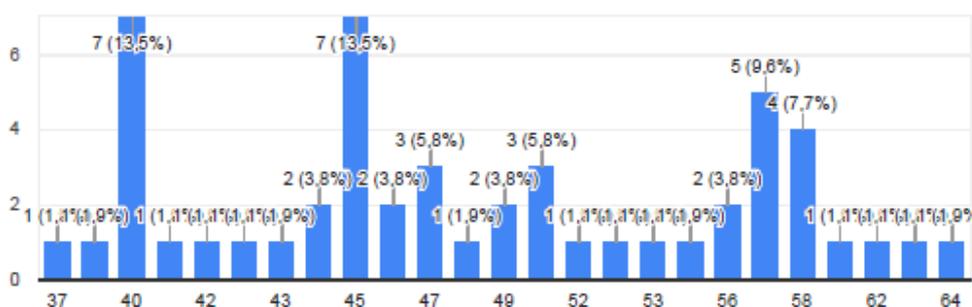
Género



Masculino	18	30.8%
Feminino	38	69.2%

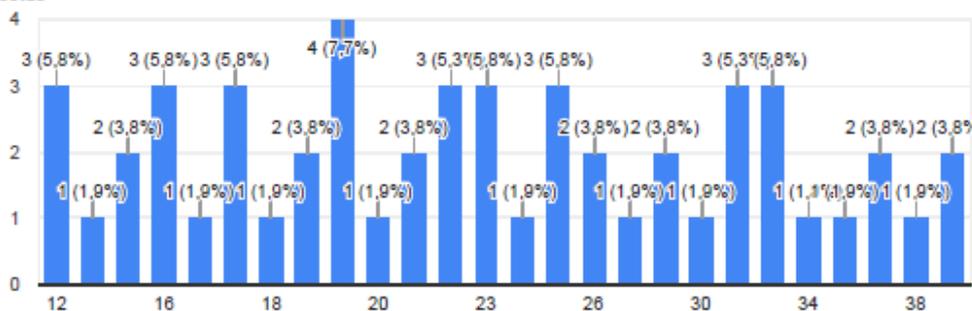
Idade

52 respostas



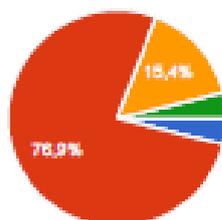
Tempo de serviço (em anos inteiros) até 31 de agosto de 2016

52 respostas



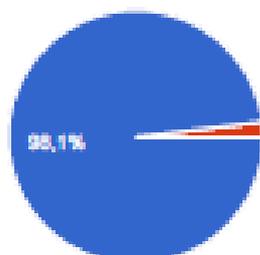
Dados Profissionais

Qual é a sua habilitação académica mais elevada ?



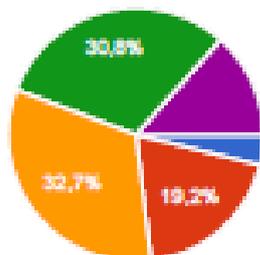
Bacharelato	2	3.8%
Licenciatura	40	76.9%
Mestrado	8	15.4%
Doutoramento	2	3.8%

É profissionalizado?



Sim	61	98.1%
Não	1	1.9%

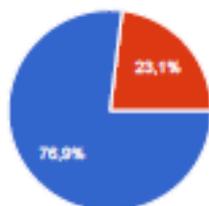
Nível de ensino em que leciona



Educação pré-escolar (EPE)	2	3.8%
1.º Ciclo	10	19.2%
2.º Ciclo	17	32.7%
3.º Ciclo	18	30.8%
Secundário	7	13.5%

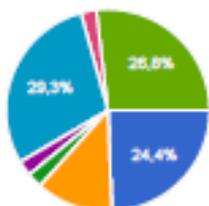
Desempenho de cargos

Para além da docência desempenha atualmente algum cargo na escola?



Sim 40 76.9%
Não 12 23.1%

Se respondeu sim à questão anterior, indique o cargo



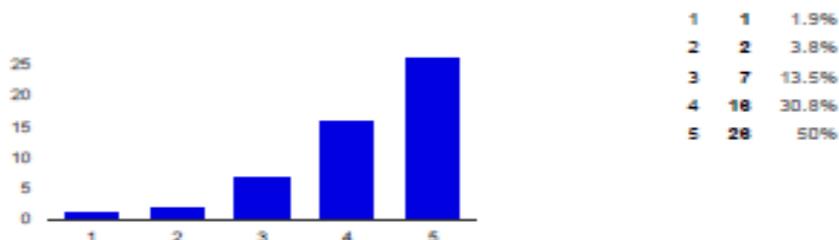
Membro do Órgão de gestão e direção	10	24.4%
Membro do Conselho Pedagógico	0	0%
Coordenador de departamento curricular	6	12.2%
Coordenador dos diretores de turma	1	2.4%
Coordenador dos cursos profissionais	1	2.4%
Diretor de turma	12	29.3%
Professor Bibliotecário	1	2.4%

Outro cargo. Qual? _____ 11 26.8%

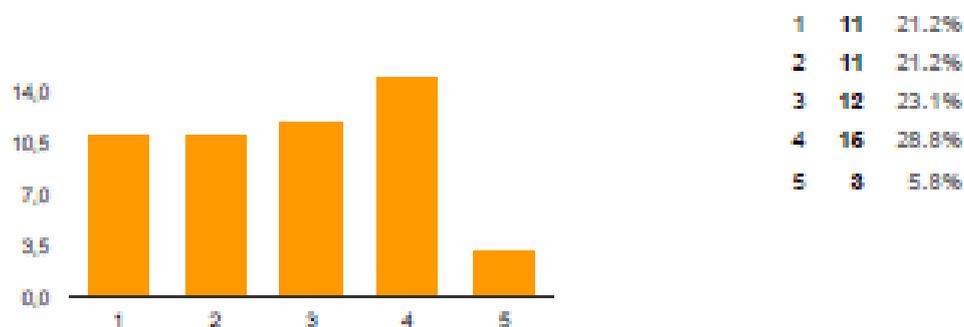
As 13 afirmações a seguir apresentadas (repartidas pelos grupos A e B) têm apenas uma possibilidade de resposta. Tais respostas expressam-se em termos de concordância com a afirmação, segundo uma escala de cinco pontos, da seguinte forma: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo em parte 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo em parte 5- Concordo totalmente

A- A avaliação do desempenho docente (ADD)

1. O desempenho docente deve ser avaliado

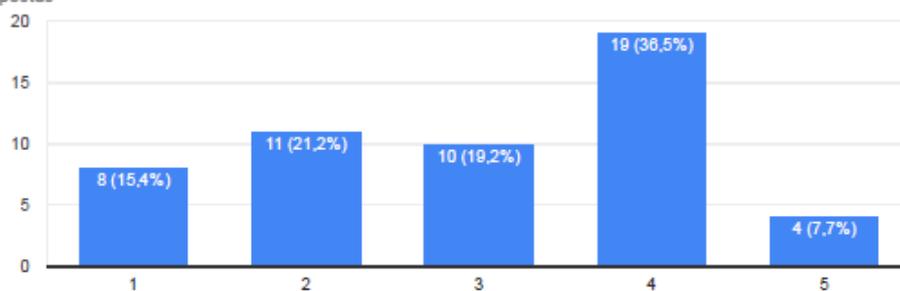


2. A ADD promove a diferenciação dos docentes segundo o seu mérito



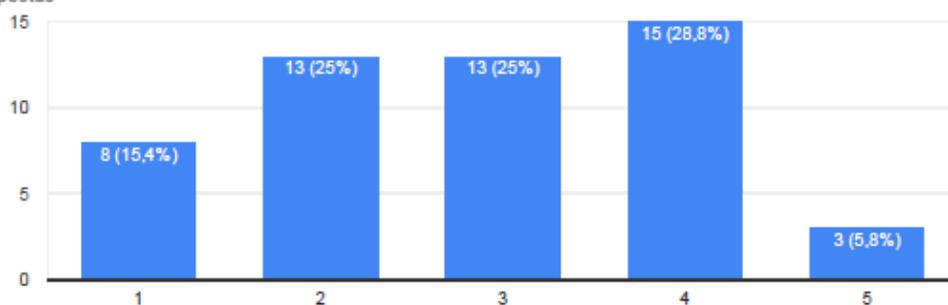
3. A ADD contribui para a melhoria das práticas pedagógicas do professor

52 respostas



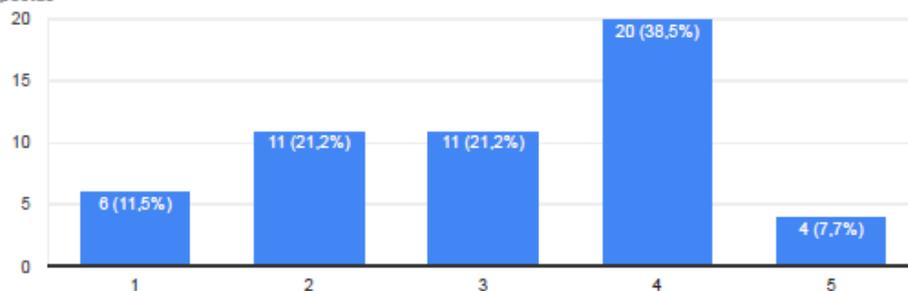
4. A ADD contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos

52 respostas



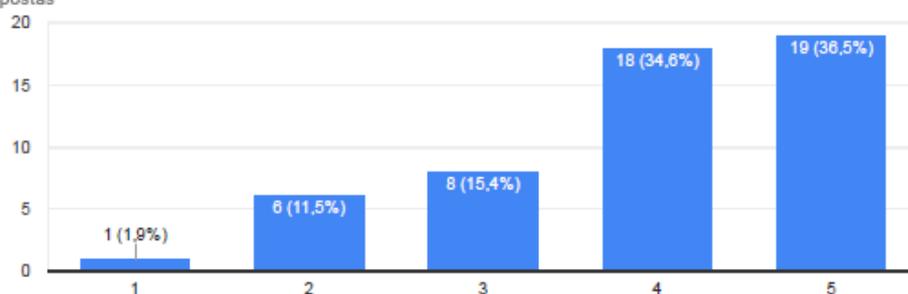
5. A ADD é importante para a promoção de um ensino de qualidade

52 respostas



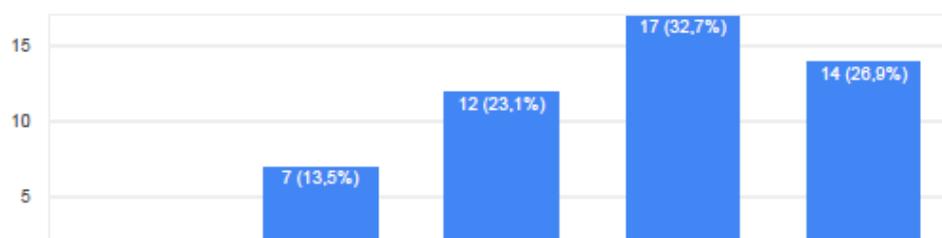
6. As aulas observadas não traduzem a realidade das "outras" aulas

52 respostas



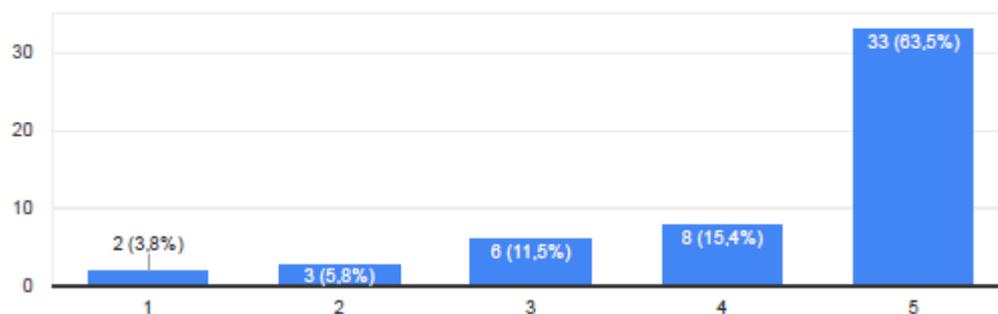
7. A ADD contribui para um clima de desconfiança entre os docentes

52 respostas



8. O sistema de quotas na ADD é prejudicial para a confiança no processo

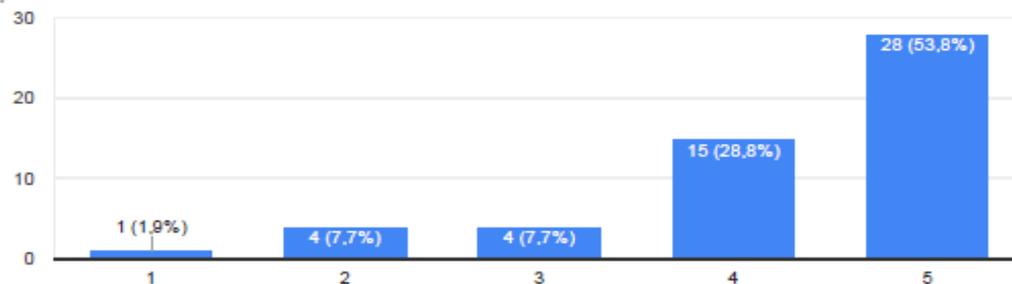
52 respostas



B – A formação dos avaliadores e dos avaliados (ao nível ADD)

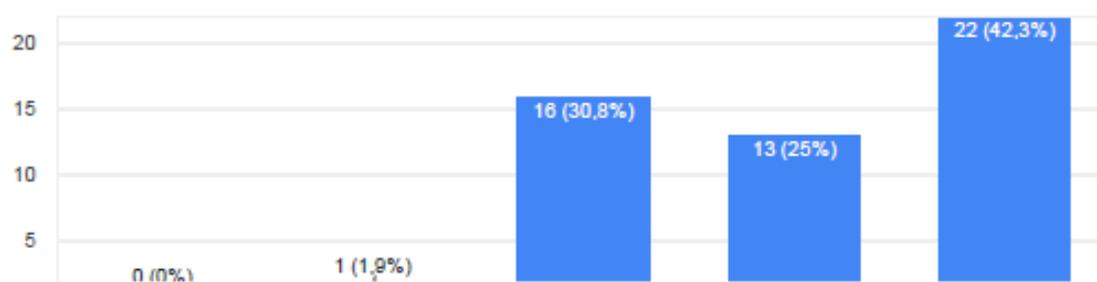
9. A formação dos avaliadores e avaliados é uma necessidade para uma ADD transparente e criteriosa

52 respostas



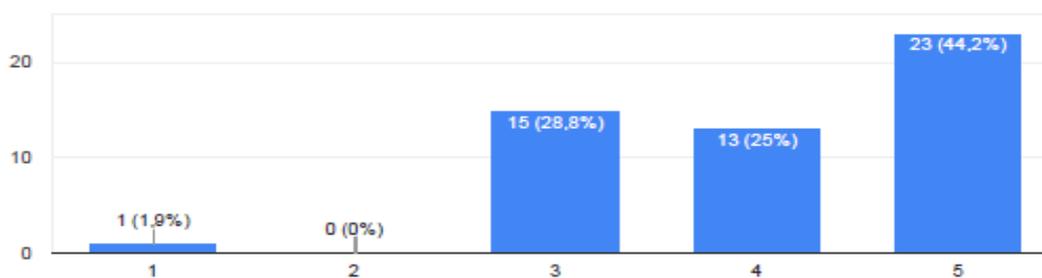
10. Os avaliadores, regra geral, não têm formação em observação de aulas

52 respostas



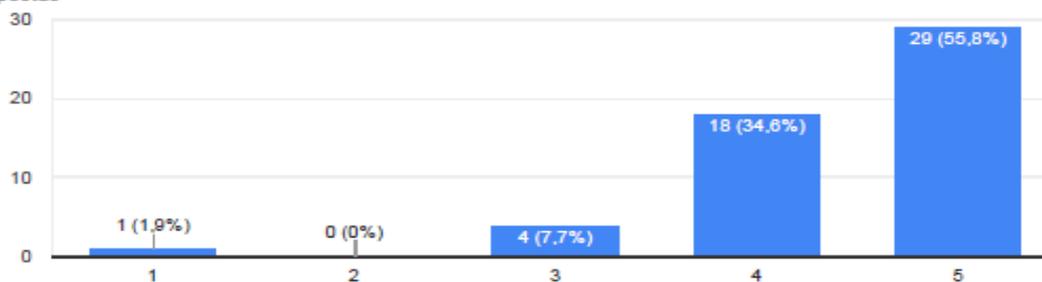
11. Os avaliados, regra geral, não têm formação em observação de aulas

52 respostas



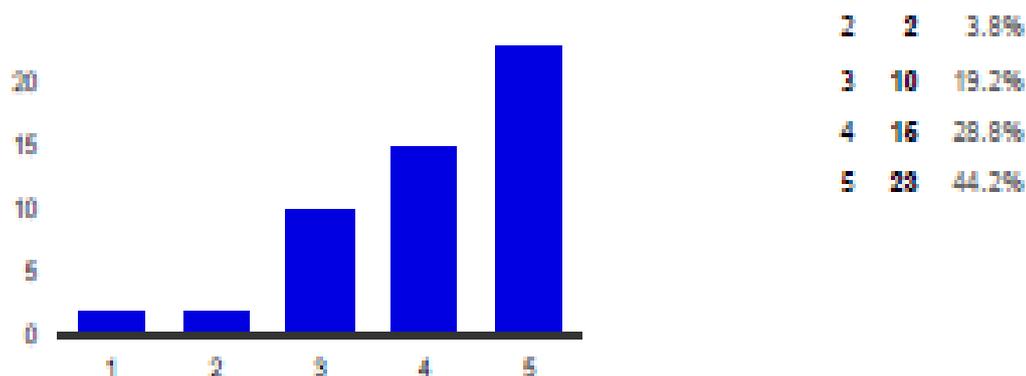
12. É necessário que os avaliadores tenham formação ao nível da supervisão pedagógica

52 respostas



13. A formação específica dos avaliadores e avaliados pode ajudar a diminuir a insegurança e a desconfiança na ADD

52 respostas



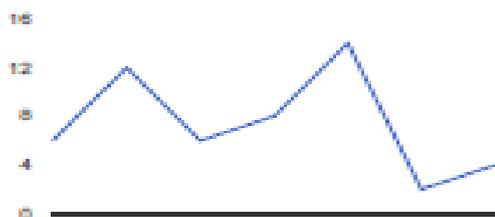
FIM.

Gostei

:)

Muito obrigado pela sua colaboração!

Número de respostas diárias



Apêndice IV – Modelo An₂-b da oficina de formação

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACCÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC</i>	An₂-B
	N.º _____

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

A centralidade da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos professores: Contributos para o sucesso educativo

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO: PROBLEMAS/NECESSIDADES DE FORMAÇÃO IDENTIFICADOS

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que consubstanciou uma alteração profunda ao estatuto da carreira docente, o processo da ADD iniciou-se sem que as escolas estivessem preparadas para o operacionalizar. Efetivamente, para as funções de supervisores e de avaliadores foram mobilizados professores que não tinham formação específica para as tarefas que lhe eram exigidas, designadamente as de carácter superviso e de avaliação do desempenho docente.

Consagrando um novo modelo de avaliação do desempenho docente, cujo paradigma foi centrado, essencialmente, nas funções de controlo e performativas, o desenvolvimento do processo da avaliação de desempenho dos professores criou tensões entre os pares, gerando um evidente mal-estar entre eles, até porque, inicialmente, os avaliadores e os avaliados pertenciam à mesma escola, situação que dificultou o desenvolvimento do trabalho colaborativo, o questionamento e a reflexão crítica individual e coletiva, como forma de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Apesar de o atual enquadramento legislativo ter determinado a existência de uma componente externa centrada na dimensão científica e pedagógica, realizada por avaliadores externos à escola e operacionalizada através de observação de aulas, a par de uma componente interna mais de carácter superviso, continua a verificar-se uma evidente falta de formação dos avaliadores e dos avaliados, bem como uma imperfeita ou imprecisa interpretação acerca dos propósitos da ADD.

Estas duas razões constituem uma boa oportunidade para a concretização de uma oficina de formação que seja promotora do desenvolvimento do trabalho colaborativo, assente no questionamento e nas atitudes reflexivas dos professores e que contribuam, inequivocamente, para o seu desenvolvimento profissional.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1 Equipa que propõe (caso dos Projetos e Círculos de Estudo) (Art. 12º - 3 RJFCP) (Art. 33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes:

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m):

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2 Destinatários da modalidade: (caso de estágio ou Oficina de Formação)

- Professores avaliadores (componente externa e interna)
- Professores avaliados com observação de aulas

4. EFEITOS A PRODUIR: MUDANÇAS DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

Pretende-se que os formandos possam:

- Entender a diferenciação do mérito como algo normal em todas as profissões
- Indicar as vantagens e as desvantagens do trabalho colaborativo
- Desenvolver dinâmicas de práticas colaborativas
- Promover o autoquestionamento e a reflexão crítica na atividade diária dos docentes
- Promover hábitos de reflexão entre pares
- Fomentar o interesse e a utilização das redes de aprendizagem colaborativa
- Desenvolver o conceito de transição ecológica no desenvolvimento profissional dos professores
- Promover hábitos de observação de aulas
- Desenvolver atividades de registo e de recolha de informação na observação de aulas
- Reconhecer as práticas de observação de aulas como promotoras do desenvolvimento profissional
- Considerar o RAA como um documento importante para a resignificação das práticas e para a identificação das necessidades de formação
- Promover a reflexão crítica na elaboração do RAA

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didácticas em exclusivo, quando a acção de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Áreas temáticas	Conteúdos	Horas	
		Presencial	Autónoma

Relações interpessoais	A ética, a moral e a deontologia profissional	3	0
A avaliação do desempenho docente	O enquadramento legislativo da ADD	3	5
	As dimensões e as fases da ADD		
	Os órgãos intervenientes na ADD e as suas competências		
O Trabalho colaborativo	As culturas colaborativas na mudança de práticas pedagógicas inovadoras	5	5
	As vantagens e as desvantagens do trabalho colaborativo		
	As transições ecológicas no desenvolvimento profissional dos professores		
A Supervisão pedagógica	Conceito e modelos supervisivos	5	5
	Observação de aulas		
O sucesso educativo	Uma escola para todos: a comunicação e a métrica da aprendizagem	3	3
A reflexividade	Os relatórios de autoavaliação	6	7
	A diferenciação no mérito como reflexo das práticas pedagógicas diferenciadoras		
	O questionamento e a reflexão crítica sobre as práticas (individual e em conjunto)		
	A resignificação e a reconstrução das práticas		
	Apresentação dos trabalhos e dos resultados		
		25	25

6. METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1 Passos metodológicos

a) Gerais

- Apresentação dos formados
- Condições de precedência dos formandos (ponto da situação relativamente aos temas propostos);
- Expetativas face à formação
- Realização de fichas de trabalho
- Apresentação e discussão dos trabalhos
- Ensaios de observação de aulas e construção coletiva de documento de registo
- Balanço das atividades formativas

b) Sessões presenciais

No início de cada sessão será apresentado o tema a discutir. Cada formando disporá de um curto intervalo de tempo para expor as suas dificuldades ou a sua experiência, factos que constituirão o ponto de partida para a dinâmica da ação formativa.

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

9.1 Parâmetros e pesos percentuais

- Desempenho dos formandos 75%
 - Trabalho presencial – 25%
 - Trabalho autónomo – 50%
- Síntese reflexiva final 25%

9.2 Classificação quantitativa e menções qualitativas

- Excelente → de 9 a 10 valores;
- Muito Bom → de 8 a 8,9 valores;
- Bom → de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular → de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente → de 1 a 4,9 valores.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

A avaliação contemplará a autoavaliação e a heteroavaliação que serão realizadas da seguinte forma:

Autoavaliação → pelos formandos através de um questionário a fornecer pelo Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra;

Heteroavaliação → pelo formador através da elaboração de relatório a fornecer pelo Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra.

11 BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

11.1 Bibliográficas

- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2011). A avaliação do desempenho docente: Tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores, (Eds.), *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 229-258). Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos*

professores. Mangualde: Pedagogo.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, M. P., & Figueiredo, L. (2011). Consequências da avaliação de desempenho docente: Perspetivas de professores de educação especial. In M. P. Alves & M. A. Flores (Eds.) *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 259-279). Mangualde: Pedagogo.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O pólo da excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-106). Porto: Areal.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-107). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Correia, S. (2011). Abrir a sala de aula: Observar para auto-avaliar a escola. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coutinho, M. (2013). Ética e racionalidade comunicativa. In C. Reimão, *Ética e profissões: Desafios da modernidade. Atas de colóquio* (2.ª ed., pp. 33-43). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O Pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp 13-31). Porto: Areal.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Herdeiro R. (2013). *Avaliação do desempenho docente: Construção de sentidos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Machado, E. A. (2016). *A educação que vem entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Santos, R. J. D. (2012). *Supervisão pedagógica: Visão crítica de um percurso*. Estoril: Primebooks.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal.

11.2 Eletrónicas

- Dias, P. A. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: Função classificatória ou

emancipatória da classe docente? *Revista gestão e desenvolvimento*, 21, 289-304. Recuperado em 2017, abril 28, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21423/1/gestaodesenvolvimento21_289.pdf

Lima, J. A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49-2, 27-52. Recuperado em 2017, abril 10, de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38594/1/Colaboracao%20entre%20Professores.pdf>

Silva, A. P., Machado, M. C., & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da investigação às práticas*, 5(1), 41-66. Recuperado em 2017, abril 27, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>

Silva, M. D. O. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho. *Revista gestão e desenvolvimento*, 21, 321-344. Recuperado em 2017, abril 28, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21428/1/gestaodesenvolvimento21_321.pdf

11.3 Legislativas

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.