

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**CONTRIBUTOS PARA UMA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA
EM AVALIAÇÃO EXTERNA DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE
CASO**

Eliane Moreira Marques

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**CONTRIBUTOS PARA UMA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA
EM AVALIAÇÃO EXTERNA DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE
CASO**

Eliane Moreira Marques

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes e
coorientada pelo Professor Doutor João Carlos Sacadura de Sousa Paz**

Abril de 2023

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este trabalho académico pode ser utilizado por terceiros desde que observadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos, nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar a autora, através do Repositório da Universidade Aberta, em <https://repositorioaberto.uab.pt/>.



Esta fotografia está licenciada ao abrigo de uma licença CC BY 4.0 International. Para ver uma cópia da licença vá a <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, ___ de _____ de _____

Nome completo: _____

Assinatura: _____



STATEMENT OF INTEGRITY

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal *Diário da República*, 2.^a série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, _____

Full name: _____

Signature: _____

AGRADECIMENTOS

Começo esta lista de agradecimentos endereçando o primeiro à Diretora do CFAE X. Sem a sua generosidade e disponibilidade, este estudo não teria sido possível, dado que o trabalho de campo dependeu inteiramente da sua colaboração.

Agradeço também sentidamente às formadoras em AEDD e às ex-formandas, avaliadoras externas, por, no meio de agendas sobrecarregadas como são atualmente as dos agentes educativos, terem assentido conversar comigo durante ou após dias longos de trabalho. A sua colaboração neste estudo constituiu-se de inestimável valor.

Agradeço profundamente aos meus orientadores, Professora Doutora Ana Mouraz e Professor Doutor João Paz, pelo seu conhecimento, simpatia, disponibilidade, questionamento e exigência, que me permitiram evoluir e aprender e me fizeram querer fazer sempre melhor. Sinto um grande carinho por ambos e lembrarei prazerosamente as nossas reuniões.

Agradeço ainda à minha mãe, à Maria José Flores, à Rita, e a todos os familiares e amigos que compreenderam a minha ausência das suas vidas neste percurso individual e algo prolongado.

Finalmente, agradeço ao Zé Carlos, por ser uma força motriz do meu desenvolvimento pessoal.

Contributos para uma Compreensão da Formação Contínua em Avaliação Externa do Desempenho Docente: um Estudo de Caso

Resumo

O presente estudo objetivou a formação contínua em Avaliação Externa do Desempenho Docente ministrada num Centro de Formação de Associação de Escolas do norte do país a partir de 2012, ano em que foi instituída a obrigatoriedade de observação de aulas para avaliação externa da dimensão científico-pedagógica aos docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente. O estudo abrange também a formação contínua proporcionada centralmente pelo Ministério da Educação através da Direção-Geral da Administração Escolar.

A matriz orientadora da investigação visou a compreensão da formação contínua em Avaliação Externa do Desempenho Docente nas suas várias modalidades, estruturando-se a análise nos vértices currículo-operacionalização-avaliação, bem como na pertinência e adequação da formação sob a ótica dos avaliadores externos.

Na revisão da literatura abordaram-se os quadros normativos que determinaram a evolução do modelo de avaliação em paralelo com o incremento de políticas de *accountability* do setor público, convocaram-se os conceitos de supervisão pedagógica e de “bom professor”, reportou-se à génese dos Centros de Formação de Associação de Escolas e da Formação Contínua, e discorreu-se sobre os critérios de seleção, perfil e (i)legitimidade do avaliador externo.

Este Estudo de Caso englobou a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise documental e a utilização de dados estatísticos recolhidos pelos proponentes da formação, constituindo-se, como informantes-chave, duas formadoras, seis ex-formandas e a Diretora.

Conclui-se por uma homogeneidade curricular transversal a todas as modalidades de formação derivada do primeiro currículo concebido centralmente pela Direção-Geral de Administração Escolar, bem como por uma ministerialização da Formação Contínua que relega para um plano inferior, através do não financiamento, a formação em Avaliação Externa do Desempenho Docente, privando-a de 12 horas curriculares a partir de 2019, e, conseqüentemente, da sua dimensão prática, com repercussões na capacitação dos avaliadores externos. Apurou-se que a avaliação da dimensão externa da componente científico-pedagógica se tem operado – tanto no que respeita à formação como aos

procedimentos burocráticos inerentes ao processo de observação de aulas – como um receituário pronto a aplicar, perpetuando, por isso, a discussão sobre a competência e legitimidade dos avaliadores externos e, conseqüentemente, sobre as finalidades da Avaliação de Desempenho Docente.

Finalmente, apresentam-se recomendações para a formação contínua em Avaliação Externa do Desempenho Docente e discute-se o estatuto dos avaliadores externos.

Palavras-chave

Formação contínua em Avaliação Externa do Desempenho Docente; Avaliador Externo; Supervisão Pedagógica; “Bom professor”; Avaliação do Desempenho Docente

Contributions to an Understanding of External Assessment of Teaching Performance Training Programmes: a Case Study

Abstract

The present investigation aimed at the training programmes in External Assessment of Teacher Performance provided by a Centro de Formação de Associação de Escolas in the north of the country since 2012, the year when peer observation by external supervisors to teachers integrated in the 2nd and 4th levels of the teaching career was made compulsory. This study also covers the training programme provided centrally by the Ministry of Education through the Direção-Geral da Administração Escolar.

The two research guidelines defined concern the deconstruction of the training programmes in External Assessment of Teacher Performance, structuring the analysis in the training session plans, implementation and assessment, as well as the understanding of the relevance and suitability of the training programmes through the lens of external supervisors.

The literature review addressed the legal frameworks that determined the evolution of the teacher evaluation model in the scope of public services *accountability* trends, teaching supervision, the concept of *effective teacher*, the Centros de Formação de Associação de Escolas and teacher training programmes' origins, the external supervisor's selection criteria and profile along with the (il)legitimacy of the external supervisor.

This Case Study comprised semi-structured interviews, documentary analysis and the use of statistical data collected by the training programme proponents, the key informants being two trainers, six former trainees and external supervisors, as well as the Director.

The findings show that there is a curricular homogeneity which is grounded in the first curriculum designed centrally by the Direção-Geral da Administração Escolar, as well as an utter superintendence of teachers training programmes that relegate to a lower edge - through non-funding -, the training in External Assessment of Teacher Performance, depriving it of 12 hours from 2019 on, and consequently, of its practical dimension, with implications for the expertise of external supervisors. It was found that classroom observation has operated – both in terms of training and the bureaucratic procedures inherent in the process – as a ready-made recipe, therefore perpetuating the discussion about the competence and legitimacy of external supervisors and the purposes of the teachers' assessment model.

Finally, recommendations towards the training programme in External Assessment of Teacher Performance are presented and the status of external supervisors is discussed.

Key words

Training programme in External Assessment of Teacher Performance; External Supervisor; Teaching Supervision; *Effective teacher*; Teacher evaluation.

INDÍCE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	5
1. A Legislação em Educação no pós 25 de abril: a Lei de Bases do Sistema Educativo .5	
1.1 O Estatuto da Carreira Docente.....	7
2. A Avaliação de Desempenho Docente: do paradigma da autoavaliação.....	9
2.1 ... à vigência de um arquétipo misto.....	11
3. A ADD e a Avaliação Interna e Externa das Escolas.....	18
4. Supervisão Pedagógica.....	23
4.1. Conceito, práticas e A(E)DD.....	23
4.2 O “Perfil” de Professor.....	27
5. Os Centros de Formação de Associação de Escolas.....	35
5.1 A Génese dos CFAE.....	35
5.2 A Formação Contínua.....	39
5.3 O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.....	42
5.4 O papel dos CFAE na AEDD.....	45
6. O Avaliador Externo e a Formação Contínua em AEDD.....	46
6.1. Seleção e Perfil do Avaliador Externo.....	46
6.2. Da (I)Legitimidade do Avaliador Externo.....	51
6.3 A Formação Contínua em AEDD.....	53
PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	57
2.1 Natureza do estudo, definição e fundamentação.....	57
2.2 Questões de Investigação.....	59
2.3 Seleção e caracterização dos informantes-chave.....	60
2.4 Procedimentos.....	61
2.4.1 Entrevista Semiestruturada Individual.....	62
2.4.2 Análise Documental.....	64
2.5 Análise de Conteúdo.....	65
2.6 Questões éticas.....	66
PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
3.1 Caracterização do CFAE X.....	69

3.2 Formação contínua em AEDD	70
3.2.1 A construção do Plano de Formação Contínua no CFAE X: atores, prioridades e constrangimentos	70
3.2.2 Caracterização da oferta de formação contínua em AEDD no CFAE X.....	71
3.2.3 Curso de Formação 2014/2016 pelo CFAE.....	73
3.2.3.1 Desenvolvimento do CF: dimensões teórica e teórico-prática	74
3.2.3.2 Desenvolvimento do CF: dimensão avaliativa	76
3.2.3.2.1 A avaliação dos formandos	76
3.2.3.2.2 A avaliação do CF e da formadora.....	77
3.2.3.2.2.1 Resultados	77
3.2.4. “Sessões de Trabalho” pela DGAE	79
3.2.4.1 Desenvolvimento das “Sessões de Trabalho”: dimensões teórica e teórico- prática.....	80
3.2.4.2 Dimensão avaliativa.....	81
3.2.5 Ações de Curta Duração pelo CFAE X	83
3.2.5.1 Desenvolvimento das ACD: dimensões teórica e teórico-prática	84
3.2.5.2 Desenvolvimento das ACD: dimensão avaliativa	85
3.2.5.2.1 Resultados	86
3.2.6 Perceções dos ex-formandos sobre a formação contínua em AEDD	87
3.2.6.1 CF de 2014.....	87
3.2.6.2 “Sessões de trabalho” da DGAE.....	88
3.2.6.3 ACD (2019-2021)	88
3.3 Impacto da formação contínua em AEDD	89
3.3.1 No desempenho de funções como AE.....	90
3.3.2 Nos Agrupamentos de Escolas onde os AE exercem funções docentes	92
3.4 Supervisão Pedagógica.....	93
3.4.1 Conceito de supervisão pedagógica dos AE.....	93
3.4.2 Exercício de supervisão pedagógica pelos AE.....	94
3.4.3 Trabalho colaborativo.....	96
3.4.4 Aulas observadas	97
3.4.5 Envolvimento dos AE em práticas supervisivas	100
3.5 Desenvolvimento profissional na AEDD.....	101
3.5.1 Dos Avaliadores Externos	101

3.5.2 Dos Professores Avaliados	103
3.6 Avaliador Externo: perfil, seleção, motivação e gestão curricular	104
3.6.1 Seleção do AE	105
3.6.2 Desempenho como AE	107
3.6.3 Motivação para o desempenho de funções como AE.....	108
3.6.4 Conceito de currículo e gestão curricular	109
3.7 Conceito de “Bom Professor”	110
3.8 Modelo de ADD	112
3.8.1 Aulas observadas	113
3.8.2 Avaliação Externa por pares	114
3.8.3 Quotas	115
3.8.4 Modelo de ADD proposto	116
CONCLUSÃO	119
RECOMENDAÇÕES	125
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS.....	146

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1	Evolução do modelo de avaliação docente desde o Estado Novo	17
Figura 2	Confluências entre o perfil de AE e de “bom professor	110

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1	Desafios da ADD com base em Robinson (s.d.)	22
Tabela 2	Dados de caracterização das avaliadoras externas.....	60
Tabela 3	Dados de caracterização das formadoras em AEDD.....	61
Tabela 4	Dados de caracterização da Diretora do CFAE X.....	61
Tabela 5	Categorias e subcategorias constituintes dos guiões das entrevistas semiestruturadas.....	62
Tabela 6	Vantagens e desvantagens da avaliação externa por atores externos e internos.....	114

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AE	Avaliador Externo
AEDD	Avaliação Externa do Desempenho Docente
CCAP	Conselho Consultivo de Avaliação de Professores
CCFC	Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direção Geral de Educação
DT	Diretores de Turma
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EMAI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão
IGE	Inspeção Geral da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PA	Professor Avaliado
PAA	Plano Anual de Atividades
PNA	Plano Nacional das Artes
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEE	Projeto Educativo de Escola
PNSE	Programa Nacional de Sucesso Escolar
PATD	Plano de Ação para a Transição Digital
RJFC	Regime Jurídico da Formação Contínua
SIADAP	Sistema Integrado de Avaliação da Administração Pública

INDÍCE DE ANEXOS

Anexo I	Guiões da entrevista semiestruturada às ex-formandas.....	147
Anexo II	Guiões da entrevista semiestruturada às formadoras em AEDD.....	157
Anexo III	Guiões da entrevista semiestruturada à Diretora do CFAE X.....	166
Anexo IV	Currículo dos CF 2014/2016 no CFAE X.....	176
Anexo V	Currículo das “Sessões de Trabalho” pela DGAE em 2018.....	179
Anexo VI	Currículo das ACD pelo CFAE X a partir de 2019.....	185

INTRODUÇÃO

A progressão na carreira docente, nomeadamente para os 3.º e 5.º escalões, implica o cumprimento do requisito de observação de aulas por um avaliador externo, salientando-se que, no 5.º escalão, a mesma progressão se encontra sujeita a quotas - à semelhança do que sucede na demais Administração Pública -, acedendo diretamente a ele somente os docentes a quem, sendo atribuída uma menção igual ou superior a “Muito bom” no cômputo geral do desempenho docente (cf. Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), tenham cabimento no contingente definido para cada escola, em função da sua Avaliação Externa.

Tal conjugação de fatores tem contribuído para que a ADD seja perspectivada pelos sujeitos “como dirigida ao controlo, nomeadamente no que respeita à progressão na carreira e condicionada pelas quotas” (Alves & Figueiredo, 2011, p. 138; Flores, 2017), inscrevendo-se, sobretudo, numa lógica de gestão dos recursos disponíveis (Alves & Figueiredo, 2011, p.136).

Questões de vária ordem foram e continuam a ser levantadas no que respeita a ADD, desde o seu não-impacto na melhoria das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional (Gomes, 2010; Marques, 2011; Gomes, 2012; Rola, 2014; Duarte, 2015; Dias, Barreira & Rebelo, 2016; Lapo & Flores, 2016; Vaz, 2019), à justeza da instituição de quotas para acesso a determinados escalões (Alves & Figueiredo, 2011), à burocratização excessiva ou “à falta de clareza na definição do referente em relação ao qual se avalia – o desempenho profissional docente” (Silva, Machado & Leite, 2014, p. 43), passando pela performatividade dos procedimentos inerentes à observação de aulas e ao seu caráter pontual e programado (Gomes, 2010; Coelho, 2013; Silva, Machado & Leite, 2014; Xavier, 2014; Duarte, 2015; Dias, 2018), ou, ainda, pelas tensões provocadas pela sua dupla função: regulação e prestação de contas (Queiroga, Oliveira & Barreira, 2016; Gouveia, 2019), relevando a “(in)complementaridade entre a dimensão formativa, que visa a melhoria da prática docente e o desenvolvimento profissional, e a dimensão sumativa e classificatória” (Dias, Barreira & Vaz-Rebelo, 2016, p. 161).

Neste contexto, a observação de aulas assume uma preponderância incontornável no panorama da ADD, já que, na sua dimensão funcional, uma avaliação de mérito poderá permitir ao docente uma progressão duplamente mais rápida na carreira, por dispensar vaga e, simultaneamente, capitalizar a bonificação de tempo de serviço correspondente à menção

de excelência. A par disso, assume-se que, intencionalmente, a mesma observação deverá resultar em melhorias no desempenho docente de quem é observado - e, ultimamente, também de quem observa -, pese embora o facto de estudos como os de Candeias (2018), Vaz (2019) ou Rosmaninho (2021) atestarem que a prevalência da vertente sumativa e classificatória sobre a formativa na AEDD tem obviado o desenvolvimento profissional dos professores avaliados.

Apesar de Day (1993) considerar que “a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional, [e que] então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação” (citado por Santos, 2009, p. 17), estudos sobre a perceção dos professores relativos à prática de avaliação do seu desempenho em Portugal, de acordo com Soares (2013), evidenciam que estes

na sua maioria consideram-na um processo não eficaz, não atingindo os objetivos propostos, consequência de uma prática avaliativa pouco consistente, assente em bases pouco sólidas, quer em relação aos procedimentos, quer em relação aos atores envolvidos, principalmente o professor avaliador. (vi)

Em 2014, Silva, Machado e Leite concluem também pela falta de credibilidade e de preparação dos avaliadores externos, tendo Lapo e Flores (2016) reiterado, posteriormente, a persistência de dúvidas relativamente à competência daqueles, motivada pela carência de formação especializada dos avaliadores e dos próprios formadores, pela brevidade da formação ministrada, pelo facto de alguns avaliadores possuírem habilitações académicas inferiores às dos professores avaliados ou, ainda, pela insegurança demonstrada pelos avaliadores no desempenho da função avaliativa (p. 4, 6).

É neste enquadramento contextual que o presente estudo contribui para a compreensão da formação contínua em AEDD ministrada pelos CFAE, dado que estes são os agentes principais na capacitação dos avaliadores externos, e promotores, por excelência, “[d]a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e [responsáveis pela] articulação com os objetivos de política educativa nacional e local” (Casanova, 2015, p. 8). A par deste propósito, intenta-se a perceção do impacto desta formação no desempenho dos avaliadores externos, constituindo-se estas duas dimensões como as linhas principais da investigação, posteriormente desdobradas em objetivos que visaram a análise do desenho curricular da formação em AEDD desde 2012 no CFAE objeto

deste Estudo de Caso, bem como as “Sessões de Trabalho” ministradas pela DGAE em 2018, mapeando-se confluências e ruturas, detalhando o seu desenvolvimento, determinando a dimensão processual da avaliação dos atores e da própria formação, atentando às limitações mais comumente apontadas pelos ex-formandos. A par disso, problematiza-se a formação oferecida pelo CFAE X no âmbito da AEDD face às necessidades sentidas pelos avaliadores externos, procurando compreender como ela é percebida pelos sujeitos em termos de pertinência, (des)adequação do currículo, e das dimensões formativas consideradas de maior relevância para o desempenho das suas funções, já que, e secundando Casanova (2014), “os processos desenvolvidos na formação assumem uma tripla finalidade no que respeita aos atores envolvidos: deverão ser úteis, credíveis e iminentemente práticos” (p. 8).

O estudo encontra-se organizado em três partes, a primeira das quais dedicada à revisão da literatura. Nas seis subcomponentes em que se desdobra, recua-se às décadas de 80 e 90 do século XX e aos dois esteios legislativos fundamentais para enquadrar a avaliação de desempenho docente e a formação contínua: a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente. Seguidamente, percorrem-se os vários modelos de avaliação de desempenho desde a sua primeira regulamentação através do Decreto-Lei n.º 139-A/90 até à atualidade, analisando-se a sua evolução à luz das políticas de *accountability* que vigoram no setor público e dos cambiantes que tal aportou à agenda avaliativa da Educação.

Dado que a AEDD inclui processos de supervisão pedagógica, discorre-se sobre este conceito e práticas, com especial enfoque no processo de observação de aulas enquanto motor do desenvolvimento profissional. A par disso, os parâmetros nacionais da dimensão científica e pedagógica (cf. Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro) a partir dos quais os avaliadores externos observam, enformam um perfil multifacetado de professor, cujas complexas vertentes importou aqui documentar. Subsequentemente, apresentam-se os CFAE como agentes primordiais da AEDD, aos quais tem competido, simultaneamente, a gestão do processo e a capacitação dos avaliadores externos através da formação contínua. Finalmente, disserta-se sobre os requisitos de seleção e perfil dos avaliadores externos, problematizando a sua formação e, conseqüentemente, a sua (i)legitimidade.

A segunda parte é dedicada à explanação e fundamentação da metodologia. Justifica-se a opção pelo Estudo de Caso, apresentam-se as questões de investigação e subquestões em que se desdobram, o processo de seleção e caracterização das informantes-chave, e

descrevem-se os procedimentos e as técnicas de análise de dados utilizados, com especial enfoque na análise de conteúdo.

Na terceira parte, procede-se à apresentação e discussão dos resultados. À conclusão, seguem-se algumas recomendações respeitantes quer à organização da formação contínua em AEDD, quer ao próprio processo de AEDD, nomeadamente no que respeita ao estatuto dos avaliadores externos.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Nesta primeira parte, enquadra-se preliminarmente a legislação que institui a democraticidade da formação contínua de professores e da avaliação de desempenho docente em Portugal. De seguida, procede-se a uma incursão pelos vários modelos de avaliação docente adotados desde o Estado Novo, procurando discutir a sua evolução no âmbito das mundividências do papel social da Educação, e em paralelo, da responsabilidade que é acometida aos professores no cumprimento dos desígnios educativos, que tem resultado, no decurso do tempo, numa maior exigência ao nível do seu desempenho. Convoca-se a esta reflexão o conceito de supervisão pedagógica enquanto instrumento regulador e de melhoria das práticas, discorrendo-se sobre os perfis do avaliador externo e do “bom” professor.

Seguidamente, aborda-se a história dos Centros de Formação de Associação de Escolas e da Formação Contínua, salientando a substancialidade daqueles no processo de avaliação da dimensão externa da componente científico-pedagógica, que assenta em dois eixos essenciais: a seleção e capacitação dos avaliadores externos e a monitorização do processo de AEDD.

1. A Legislação em Educação no pós 25 de abril: a Lei de Bases do Sistema Educativo

No hiato temporal compreendido entre 1974 e 1976, assistiu-se, em Portugal, de acordo com Grácio (1981) ao período historicamente designado por “Normalização” (citado por Lima, 2014, p. 147), onde se procurou construir, assevera Teodoro (1999), “um projeto educativo para uma sociedade *a caminho do socialismo*” (p. vii), cunhado pela “existência de um forte movimento social que impulsionou muitas das principais transformações na sociedade portuguesa” (p. 387). Este *desenvolvimento da reforma educativa* (Teodoro, 1999, p. 389) prioriza domínios como o combate ao analfabetismo, a integração da escola na sociedade, “a criação de um sistema nacional de educação permanente” (ibid.), a “revisão do estatuto profissional dos professores de todos os graus de ensino e reforço dos meios ao serviço da sua melhor formação” (ibid.), o fortalecimento da ação social escolar e a auscultação de parceiros envolvidos na reforma educativa (p. 390).

Segundo Teodoro (1991), o reforço do “eixo *educação-democracia*” (p. 413), aliado a uma “nova concepção do papel do professor”, enquadrada em princípios democráticos como a tolerância, o respeito pelo outro, a liberdade, a “emancipação individual e colectiva” (p. 404) e a igualdade, originam, no âmbito da formação de professores, “acções de reciclagem” que espelhavam estes “valores de modernidade científica e cultural, de pluralismo ideológico, de inspiração democrática” (Grácio, 1986, citado por Teodoro, 1992, p. 77). É, pois, neste ambiente progressista e marcadamente cosmopolita que se vão erguendo “intenções de inovação pedagógica” (Costa, 1992, p. 21) baseadas na instituição de novas relações entre os vários agentes educativos, assentando a mudança em dois pilares distintos:

- (i) a definição de uma doutrina garantidamente democrática do ensino, conseguida por meio da reestruturação de toda a orgânica de administração e gestão, a par da redefinição de um vasto conjunto de objetivos ambiciosos e metas a atingir, embasados em novas conceções pedagógicas e numa consequente reorganização curricular;
- (ii) a concessão de um estatuto próprio ao pessoal docente. (ibid.)

Os anos 80 convertem-se, nesta atmosfera reformista, num importante marco em matéria de produção legislativa e de regulamentação educativa em Portugal, contextualizando a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro -, que, nas palavras de Martins (1997), “alterou, desde 1986, o âmbito em que se realiza a educação portuguesa” (p. 189). A LBSE afirmou-se então como um documento transformador e inovador no seu conteúdo, destacando-se, em matéria de normatização da carreira docente:

- (i) a importância conferida à formação contínua, integrada num esquema mais amplo “de educação permanente” (Lei n.º 46/86, Artigo 30.º, alínea b), p. 3075), que terá como objetivos aprofundar e atualizar conhecimentos e competências profissionais, e contribuir, simultaneamente, para a progressão na carreira e reconversão profissionais (Martins, 1997, p. 195);
- (ii) a instituição de um regime de avaliação de desempenho docente de cariz democrático e horizontal (idem, Artigo 36.º, p. 3076), apontada como requisito necessário à progressão na carreira, propósito este que vem a despoletar, na primeira década do século XXI, um processo de avaliação de

desempenho docente (ADD) incluída num panorama amplificado de promoção de eficácia do ensino, de prestação de contas e de valorização da carreira docente.

Em 1987, o XI Governo Constitucional propõe uma reforma educativa que disponha toda a sociedade civil e educadores em torno de um discurso de modernização, “imperativo inadiável da Nação” (Silva, 1987²), assumindo a Escola um papel capital na consecução deste desígnio. Como registou Correia em 1991, “Para se adaptar à mudança, para saber estar num mundo em contínua transformação, a escola tem de estar na mudança, tem de ser capaz de se mudar a si própria” (Correia, 1991, p. 23).

Enquanto Ministro da Educação daquele Governo, Roberto Carneiro traça sete campos de intervenção educativa prioritários, sublinhando-se a dignificação e “valorização de professores e educadores” (idem, p. 67), propósito que se concretiza através da concessão de um estatuto próprio, que se pretende distintivo na sua génese, porém unificador na sua essência.

Segundo Carneiro (1992), tal produção legislativa esteia-se num panorama de crescente exigência de qualidade e de sucesso educativo, imposta pela sofisticação do mercado de emprego (...), bem como pelo processo de intensa abertura ao exterior e permeabilidade às «trocas humanas» (...), sem barreiras à mobilidade e fazendo intenso apelo à competência humana e profissional. (p. 65)

A década de 80 afirmou-se como um período de “crescimento quantitativo e qualitativo na Educação” (Teixeira, 1992, p. 37), assentando a reforma simultaneamente numa “política de autonomia das escolas e uma política da condição docente” (ibid.). Para satisfazer a primeira exigência emerge, no quadro legal, na década de 90, o Decreto-Lei n.º 115-A/98; de modo a concretizar a segunda, promulga-se o “Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90.

1. 1 O Estatuto da Carreira Docente

Ao distinguir a carreira docente de outras da Administração Pública conferindo-lhe um estatuto próprio, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) - Decreto-Lei n.º 139-A/90 - constitui-se “também como normativo integrador do desenvolvimento de um código de

² Excerto da intervenção de Aníbal Cavaco Silva na reunião plenária de 26 de agosto de 1987. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/05/01/004/1987-08-26?sft=true#p39>.

conduta profissional” (p. 2040-2), robustecendo a necessidade de qualificações profissionais adequadas dos agentes desta carreira especial e, conjuntamente, a exigência de profissionalismo no desempenho, atribuindo aos docentes direitos e deveres específicos que reportam, por um lado, ao domínio do desenvolvimento profissional, onde se destaca a aquisição de formação contínua, e, por outro, à esfera coletiva, apontando para uma vivência institucional regida por padrões éticos e morais consonantes com o prestígio da profissão. A par disso, reforça-se o papel da avaliação de desempenho, “com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira” (p. 2040-3).

De acordo com Martins (1997), a “reconversão do professorado” (p. 194), enquanto objetivo da formação contínua previsto na LBSE e no ECD, “desdobra-se em perfis específicos impostos pela organização do sistema escolar” (ibid.), configurando uma nova representação de professor e, por conseguinte, uma nova profissionalidade docente. Para o autor, e interpretando o espírito da LBSE, a formação contínua deverá promover “um professor-homem-cultura” (p. 194), conceptualizando cultura como “a integração de todas as formas e níveis de conhecimento”, e propiciar o desenvolvimento de uma “atitude crítica, activa e atuante no professor” (ibid.). Tendo em vista este objetivo, impõe-se que o professor considere a formação contínua como uma experiência “participada e condutora a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (p. 194).

Assumindo a convergência entre a reforma educativa e a nova profissionalidade docente, instrumentalizadas por uma visão ampla de “professor-homem-cultura”, Martins (1997) traça um perfil holístico do professor, que deve ser

um construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagógico, entendendo a sua actividade educativa profissional (deontologia no desempenho de competências na prática, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social (liberdade criadora)), (p. 193),

e, logo, estar apto a desempenhar funções numa escola renovada, “flexível, aberta, democrática, múltipla e personalizadora” (idem, p. 193; Nóvoa, 1992; Patrício, 1994; Pires, 1987).

Evolução semelhante no perfil de professor documenta Stoer (2008), para quem o conceito de professor “missionário” em vigor nos anos 60 do século XX deu lugar, no pós

25 abril de 1974, ao de “profissional” ou “militante”, “simultaneamente perito (mas não especialista)” e “agente de transformação social” (p. 92).

A nova conceção de profissionalidade docente introduzida por estes “perfis de professor” assenta na especialização e distancia-se, de acordo com Ramôa e Branco (2016), da do mero “profissional ocupacional” (p. 137). Contudo, para estes autores, a avaliação de desempenho docente (ADD) e o “controlo e (...) supervisão sobre o trabalho dos professores” (ibid.) tem constituído uma ameaça à consolidação desta nova profissionalidade, ao dar lugar ao que designam de “profissionalidade organizacional, que será aquela que responde, com maior eficácia, à cultura da avaliação e do controlo sobre os professores” (p. 139).

As décadas de 80 e 90 do século XX foram, indubitavelmente, palco da génese de uma (r)evolução do sistema educativo português. A nova era educativa inaugurou-se com a publicação destes dois diplomas legais que, legitimando a democraticidade e esteando a modernidade da Educação em Portugal, introduziram **um novo cânone nos domínios da formação contínua e da avaliação de desempenho docente, e conseqüentemente, da profissionalidade docente.**

2. A Avaliação de Desempenho Docente: do paradigma da autoavaliação...

Segundo Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), no horizonte temporal de 1947 a 1974, a avaliação de desempenho dos professores do ensino secundário assentava exclusivamente num paradigma avaliativo de “heteroavaliação externa” (p. 89), sendo empreendida por reitores e os inspetores (que poderiam observar aulas), e visava “critérios relativos à competência profissional e à ação do professor” (Pacheco & Flores, 1999, citados por Salgueiro & Costa, 2013, p. 105).

Entre 1974 e 1986 - ano que coincide com a publicação da LBSE -, a ADD não foi objeto de regulamentação ou intervenção política, em virtude de a mesma estar “conotada a aspetos como punição e controlo que caracterizavam o passado autocrático” (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012, p. 77).

A instituição da ADD na LBSE e a sua posterior normatização na primeira versão do ECD preconizam um incipiente modelo de avaliação sustentado:

- (i) na “melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados”;

- (ii) no “desenvolvimento pessoal e profissional do docente”;
- (iii) na “adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação”. (ponto 2, Secção II do ECD)

Deste modelo destaca-se a simplicidade em termos administrativos e processuais, dividindo-se a avaliação em “Avaliação Ordinária” - correspondente à atribuição indiferenciada das menções qualitativas de “Satisfaz”, cumprido o requisito de entrega de um relatório de reflexão crítica pelo docente reportando ao tempo de permanência no escalão -, ou “Não Satisfaz”, ambas outorgadas pelo órgão de administração e gestão escolar. A “Avaliação Extraordinária” decorria de solicitação do docente e era concedida uma única vez ao longo da carreira, sendo a decisão ónus do Ministro da Educação.

Pese embora remonte a 1992 e à publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de julho a primeira regulamentação da ADD, considera-se aqui que é a alteração ao ECD produzida pelo Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro que encerra o embrião do modelo de ADD que vigorará a partir de 2007, apontando para uma maior *accountability* ao tomar “como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional” (p. 2). Todavia, a sua regulamentação jurídica através do Decreto-Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio manteve a avaliação de desempenho inalterada no que concerne aos trâmites processuais, e não obstante estipular a sua obrigatoriedade, a progressão na carreira continuou a verificar-se de forma automática, capitalizado o tempo de serviço previsto para cada um dos dez escalões em que se encontrava estruturada. As menções em uso resumiam-se a “Satisfaz”, “atribuída à generalidade dos docentes” (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012, p. 80), permitindo-lhes ascender ao escalão seguinte, “Não Satisfaz” ou “Bom”, não relevando este último qualquer benefício na progressão na carreira. Para Pacheco e Flores (1999), citados por Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), este modelo de avaliação “mantém o propósito da certificação e ignora o objetivo do desenvolvimento” (p. 81), em detrimento do da “prestação de contas para progredir na carreira” (ibid.).

Os autores reforçam este entendimento, ao reconhecer que

A natureza meramente administrativa que caracterizava o cumprimento deste processo de avaliação docente, que não era gerador de discussão e reflexão sobre as práticas curriculares do docente avaliado bem como sobre o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a intervenção dos avaliadores se cingia

unicamente à leitura do relatório crítico, induziu os responsáveis do Ministério da Educação a introduzir algumas mudanças no processo de ADD. (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012, p. 79)

Opinião semelhante perfilham Salgueiro e Costa (2013), anotando que, até 2007, “a avaliação se cingia à elaboração de um relatório e não à verificação e acompanhamento sistemático da ação do docente na escola e na prática letiva” (p. 106), tratando-se, pois, no seu entender, de “um processo simples e redutor, que não valorizava o mérito nem distinguia desempenhos” (p. 108).

2.1 ... à vigência de um arquétipo misto

É, pois, a sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, que institui a ADD como parte das “boas rotinas’ das escolas” (Fernandes, 2008, p. 14). Tal mudança determinará, ultimamente, a cessação de um período avaliativo dos docentes marcado por aquilo que Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) cunham de “hegemonia da autoavaliação” (p. 73) - por assentar na prática exclusiva da autoavaliação do docente -, e pela introdução de um novo paradigma de ADD definido por “um sistema que consagra uma lógica de heteroavaliação interna baseada na avaliação pelos pares” (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012, p. 73), a qual dependia da estratificação da carreira docente. Este novo modelo preconiza que a ADD tenha repercussões na progressão na carreira, fazendo-a depender de critérios objetivos explicitados no Preâmbulo do susodito Decreto-Lei, concretamente, a promoção do sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Ao assumir-se como um momento de cisão com um passado de duas décadas de indiferenciação sistémica em termos de avaliação de desempenho e *unaccountability* dos docentes, ao dividir verticalmente a carreira e ao acentuar a faceta distintiva da categorização do mérito, esta alteração ao ECD marca uma era conturbada em matéria de relacionamento institucional entre estes profissionais e o Ministério da Educação, materializando aquilo que Roldão (2007) designa por “transição ecológica”, i.e., “alterações instituídas normativamente no sistema, face às quais os professores se confessam perturbados ou em dificuldade” (p. 65).

Para Amadeu e Viseu (2016), este novo modelo de avaliação insere-se num movimento mais alargado de “intensificação acentuada da ADD” (p. 68), tornando inequívoco o “modo como esta transporta referenciais, i.e., ideias, crenças e valores sobre o trabalho dos professores” (idem, p. 68). A concertação política verificada em torno deste novo modelo de ADD assenta no pressuposto de que os professores, enquanto “agentes fundamentais da educação escolar”, são responsáveis pelo “cumprimento da missão social e (...) desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 15/2007, p. 501), razões que fundamentam, *per se*, a implementação de um novo modelo de avaliação docente que não dependa exclusivamente “do decurso do tempo” e que tenha impacto efetivo na progressão na carreira, ao:

- (i) “(...) identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”;
- (ii) englobar o desenvolvimento de “competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente”;
- (iii) não se resumir ao cumprimento do imperativo burocrático de entrega de um relatório reflexivo de autoavaliação. (ibid.)

Uma análise fina do conteúdo do Preâmbulo desta versão do ECD permite inferir a determinação do Ministério da Educação de mobilização dos docentes em torno das vantagens deste novo modelo de ADD, arrazoando-se benefícios da ordem da restituição da dignidade profissional e credibilidade pública perdidas na classe e no seu desempenho, por se tratar de um processo de avaliação baseado:

- (i) na diferenciação interna através do reconhecimento do mérito;
- (ii) na codificação de novos direitos e deveres inerentes à condição docente;
- (iii) no controlo da assiduidade e de maior exigência no ingresso na profissão e progressão na carreira.

O novo modelo de avaliação prevê uma nova e abrangente escala de classificação - de 1 a 10 valores, a que correspondem cinco menções qualitativas (Artigo 46.º, p. 511) -, embasa a avaliação “numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo” (p. 502), e determina a existência de quotas para acesso às menções mais elevadas, às quais se prevê também a atribuição de um prémio pecuniário de desempenho. A recuperação da observação de aulas enquanto instrumento de avaliação

vigente no Estado Novo assume, neste modelo, maior simetria, dado que se opera através dos pares, ainda que os avaliadores tenham adquirido, por meio da segmentação da carreira, um estatuto diferenciado.

Numa tentativa de articulação entre a ADD e o contexto de cada instituição escolar onde o docente desempenha funções, assume-se, no texto do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, que o mérito e a excelência devem ser reconhecidos em função de “elementos de referência da avaliação” (Artigo 8.º, p. 227), traduzidos no cumprimento de objetivos, metas e indicadores fixados pelas próprias escolas nos seus documentos estruturantes em matéria de política educativa como o PEE (Projeto Educativo de Escola), em observância dos desígnios educativos nacionais e europeus de reforço e melhoria de indicadores como os resultados dos alunos e a redução da taxa de abandono escolar, não sendo despidendo o “nível de competência demonstrada [pelo docente] na sua concretização” (Artigo 21.º, p. 230). Mantém-se a obrigatoriedade da observação de aulas destinada à avaliação da componente científico-pedagógica, tarefa que competirá ao Coordenador de Departamento; já ao órgão de Direção Executiva, caberá a apreciação sobre matérias de maior objetividade como a assiduidade, o cumprimento do serviço letivo distribuído e das metas e objetivos de sucesso educativo e abandono escolar fixados, a participação e integração do docente na comunidade escolar, a formação contínua frequentada e o seu contributo para o desenvolvimento profissional, concatenada com as necessidades do Agrupamento (Artigo 18.º, ponto 3, p. 230). Posteriormente, o Decreto Regulamentar 1-A/2009 de 5 de janeiro vem concretizar os âmbitos que Carvalho (2012) apresenta como possíveis para a avaliação de desempenho docente, nomeadamente o da ação individual, o das instituições escolares, ou ainda, numa esfera mais alargada, o do próprio sistema educativo, dado que o modelo em vigor permite aferir:

- (i) a competência (*teacher competency*) para aferir a qualidade do professor; (ii) o desempenho (*teacher performance*) que se reporta à qualidade do ensino; (iii) a eficácia (*teacher effectiveness*) avaliando o professor ou o seu ensino por referência aos resultados imediatos dos alunos; (iv) a produtividade (*teacher productivity*) avalia o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos num espaço de tempo alargado. (p. 8)

Na perspectiva de Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), a avaliação interna, enquanto processo supervisivo, revestia-se simultaneamente de um caráter formativo e sumativo, já que

dava ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e uma função sumativa, [mas também] considerava o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. (p. 84)

A avaliação por pares adquire, nesta versão do modelo de ADD, uma preponderância que se manterá vigente, validando o entendimento de que

São os pares que estão em melhor 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. (Fernandes, 2008, p. 23)

Contudo, Salgueiro e Costa (2013) relatam que os professores sentiram que o novo modelo de avaliação inaugurado no ciclo avaliativo de 2007/2009 constituiu «um “ataque” à profissão (...), detendo maior ênfase na progressão da carreira do que no desenvolvimento profissional» (p. 108). Segundo os mesmos autores, e muito embora a divisão da carreira nos degraus de “professor” e “professor titular” se estabelecesse como um requisito indispensável à implementação da exigência de observação de aulas, esta cisão foi anotada pelo Conselho Consultivo de Avaliação de Professores (CCAP) em 2009 como “o ‘pecado original’ da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas” (p. 111). Acresce que a forma como os professores titulares foram designados - com base em critérios “que não tinham nada a ver com a função de avaliador” (p. 115) -, se revelou fundamento para o descontentamento dos professores (p. 110), por não se consubstanciar no mérito profissional, mas antes, na longevidade na carreira; conseqüentemente, a legitimidade destes professores titulares-avaliadores foi sendo permanentemente questionada, também em virtude da sua falta de formação académica/específica em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica (Gomes, 2010; Carvalho, 2012; Soares, 2013; Serrano, 2013; Rola, 2014).

Outra referência digna de menção em matéria de normatização jurídica da ADD é representada pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que, coincidindo com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, inaugura o novo ciclo avaliativo que se desenrola entre 2010 e 2012.

Das alterações introduzidas por esta nova regimentação, destacam-se:

- (i) a reestruturação da carreira numa categoria única de professor;
 - (ii) a alteração da designação de “avaliador” para “relator”;
 - (iii) a obrigatoriedade de observação de aulas para acesso aos 3.º e 5.º escalões;
 - (iv) a fundamentação da avaliação em padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional;
 - (v) a independência da existência de vaga para progressão aos quinto e sétimo escalões da carreira sempre que atribuída uma menção de excelência, premiando os docentes “(...) com uma progressão mais célere na carreira”.
- (Salgueiro & Costa, 2013, p. 109)

Estas nuances de conteúdo e linguísticas, particularmente a reunificação da carreira e a redesignação de “avaliador” para “relator”, parecem indicar uma subtil mudança no paradigma de avaliação, afastando-se do “Racionalismo Burocrático” (Rodrigues, 2001, citado por Fernandes, 2008, p. 21), baseado na hierarquização, standardização e na conceção de “Ensino como Trabalho”, orientando-se doravante para um paradigma de avaliação “Sócio-Crítico” (ibid.), mais participativo, situado e contextualizado, onde o Ensino é perspetivado como “Profissão” (ibid.).

Para Queiroga, Oliveira e Barreira (2016), este novo modelo representa um marco no processo de ADD, porquanto se

passou de uma avaliação com forte incidência na componente de autoavaliação, simplista, com pouca perspetiva de desenvolvimento profissional, controlada pelos avaliados, para uma mais diversificada, com a introdução de um sistema de observação, onde os processos de avaliação pelos pares internos eram baseados nos pressupostos da supervisão. (p. 84)

Importa ainda aludir ao Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, dado que o seu teor processual institui o paradigma de ADD vigente, designado por Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) como “misto”, por conjugar “uma lógica de heteroavaliação interna (avaliação pelos pares) com a autoavaliação” (p. 81). Assiste-se a uma distinta

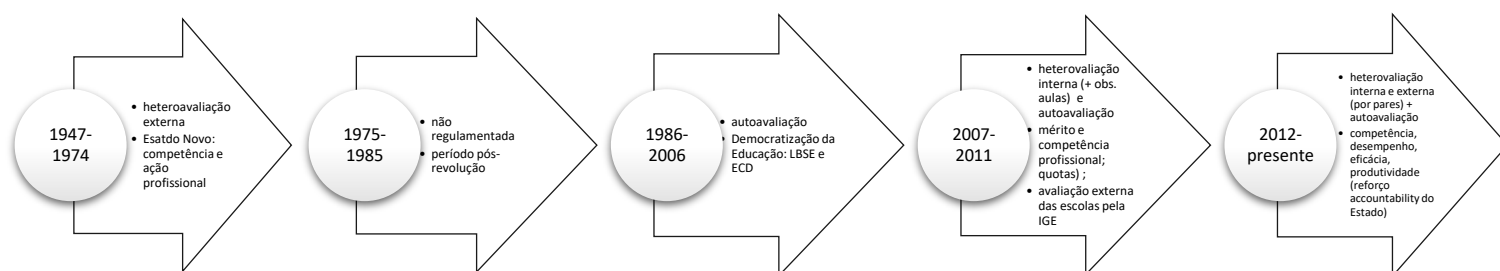
divisão entre a natureza da avaliação interna, “efectuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e realizada em todos os escalões” (Artigo 42.º, ponto 9, p. 831), e externa, centrada “na dimensão científica e pedagógica”, realizada “através da observação de aulas por avaliadores externos” (Artigo 42.º, ponto 10, p. 831), mantendo-se obrigatória para docentes em período probatório, que estejam integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira, que pretendam aceder a menções de excelência ou que sejam avaliados com a menção de “Insuficiente” (ibid.). Esta tripartição da carreira em estádios distintos – a pré-carreira, os docentes de carreira obrigados à observação de aulas, e os restantes docentes de carreira -, evoca a conceptualização do “sistema de três percursos” americano aludido por Danielson (2010), pese embora uma comparação entre os objetivos da observação de aulas dos docentes integrados na carreira em ambos os sistemas permita concluir que, em Portugal, a avaliação externa da dimensão científico-pedagógica tem como foco “reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas” (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21-02-2012, p. 829), revestindo-se, por isso, de uma dimensão mais sumativa e menos formativa; pelo contrário, no sistema de avaliação de desempenho americano, a tónica do processo de observação de aulas recai sobre a melhoria das práticas.

Com o objetivo de prosseguir a tarefa de avaliação externa “(...) é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento” (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, p. 855). Mantêm-se os critérios de arregimentação dos avaliadores externos, os efeitos da avaliação (bonificações no tempo de serviço e dispensa de vaga conferidas pelas menções de mérito), regulamentam-se os trâmites processuais relativos à observação de aulas e estabelecem-se percentis para as várias dimensões da avaliação, sendo a componente científico-pedagógica valorada em 60% e, no caso de existir observação de aulas, ponderada a 70% (Artigo 21.º, p. 858).

Este Decreto Regulamentar, concatenado com o Despacho n.º 13981/2012, estabelece os “Parâmetros nacionais para a avaliação do desempenho docente e respetiva classificação final”, convertendo-se num referencial a observar pelos avaliadores externos que reporta diretamente ao “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”³, que será abordado adiante.

O diagrama seguinte resume a evolução do modelo de ADD desde 1947, acentuando as suas oscilações em função da evolução do pensamento sociopolítico:

³ Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>



(Figura 1: Evolução do modelo de avaliação docente desde o Estado Novo⁴)

Retomando Fernandes (2008), a seleção do modelo de avaliação de professores decorre de conceitos diferenciados de ensino, que corporizam perspectivas distintas de currículo, avaliação, desempenho e sucesso educativo. Para o autor, os “modelos de produto” da avaliação materializam concepções de “Ensino como Trabalho” ou “Ensino como Ofício” (pp. 16-17), mais racionalistas, prescritivas, burocráticas e sumativas, que demandam do professor o domínio de conhecimentos, técnicas e regras, e onde se procura “recolher e analisar informação relativa à competência, ao desempenho e à eficácia dos professores” (p. 20). Já os “modelos de processo”, assentes no desenvolvimento profissional, compaginam-se com noções de “Ensino como Profissão” e de “Ensino como Arte” (p. 17), mais abertos e flexíveis, vinculando o saber-fazer à reflexividade sobre a práxis, à autoavaliação e à avaliação pelos pares, à imprevisibilidade, à inovação e à criatividade (p. 17, 20, 21). Consta-se que o modelo de ADD português procura, em teoria, conjugar estas quatro concepções diferentes de ensino, malgrado estudos como os de Marques (2011), Brilhante (2012), Moura (2014), Antunes (2014), Dias, Barreira e Vaz-Rebelo (2016) ou Vaz (2019) respaldarem a predominância do modelo de avaliação de produto, relevando a função sumativa e escrutinadora e a “lógica burocrática e classificatória em detrimento da dimensão formativa, reflexiva e de apoio” (Dias, Barreira & Vaz-Rebelo, 2016, p. 159).

A reorganização dos modelos de avaliação docente demonstra uma evolução no sentido de um **progressivo acentuar da responsabilização dos professores enquanto agentes de políticas educativas que objetivam a eficácia e qualidade do serviço**

⁴ Com base em Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012) e Carvalho (2012).

prestado. Tal evolução radica na conceção sociopolítica que se insere numa **dialética de accountability do Estado**, estendendo-se a todas as áreas de prestação de serviços que competem à Administração Pública.

3. A ADD e a Avaliação Interna e Externa das Escolas

Se durante décadas os países europeus concentraram as tentativas de melhoria dos sistemas educativos na “reestruturação das escolas”, na “profissionalidade docente” e na “ênfase nas aprendizagens” (Fernandes, 2008, p. 11), tem-se assistido a uma transformação na agenda avaliativa que demanda um incremento de processos de avaliação das instituições educativas, considerando o melhor interesse dos seus *stakeholders*. Tal compromisso social implica uma avaliação secundada em critérios de eficiência dos seus agentes e de eficácia dos serviços, visando, derradeiramente, os produtos refletidos pela qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e líderes das escolas.

Como menciona Fernandes (2008),

A preocupação com a eficácia dos sistemas educativos ou, se quisermos, com a qualidade dos processos que utilizam e dos resultados que permitem obter, tem sido recorrente ao longo da história da educação e tem-se acentuado particularmente nas três últimas décadas. (p. 11)

Importa, pois, primeiramente, precisar o termo “qualidade”: salvaguardando a multiplicidade de definições possíveis, que variam em função dos objetos que validam e dos contextos a que se aplicam, opta-se aqui por uma aceção pela UNESCO que, apesar de remontar a 2008, se considera atual por aludir à Educação de qualidade como um direito de todos os cidadãos:

A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como qualidades essenciais o respeito aos direitos, à equidade, à relevância e à pertinência e dois elementos de carácter operativo: a eficácia e a eficiência. (UNESCO, 2008, p. 31)

Instituído em Portugal através da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, “o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” dá origem ao processo de avaliação interna e externa das escolas, que seguem lógicas distintas: ora mais formativa e reguladora (autoavaliação), enquanto construto social (Fernandes, 2008), a primeira; ora mais sumativa, “criterial” (p. 6) e de cariz neoliberal, a segunda. Tal diferenciação convoca atores também

diversos, embora ambas prossigam um objetivo único comum: a tomada de decisões com vista a transformação/melhoria de processos, produtos, desempenhos, organizações e, a jusante, do sistema educativo, capacitando-o a corresponder a interesses e expectativas de cariz político, social e económico (Barroso, 2003).

Para Middlewood e Cardno (2001), a avaliação de desempenho docente comporta o objetivo de prestação de contas - colocando a tónica na proficiência dos alunos e nos produtos educativos e de desenvolvimento profissional (p. 1;132), e reporta-se:

- (i) ao sistema educativo - “cujos propósitos são a prestação de contas, o desenvolvimento, a inspeção e auditoria e melhoria da qualidade do ensino” (Gomes, 2010, p. 12);
- (ii) à organização-escola;
- (iii) ao professor e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (ibid.).

Também Baptista (2011) atesta esta ideia de interdependência entre a avaliação de desempenho docente e a melhoria da instituição escolar, materializada nos resultados dos alunos. Segundo a autora,

a qualidade do desempenho profissional está intimamente ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais elas mesmas comprometidas com processos de regulação e melhoria, em consonância com os valores da sociedade. (p. 29)

Já em 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) participava esta convergência, ao afirmar que

a avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema. (CNE, 2008, p. 1)

Parece, pois, legítimo assumir que existe uma **relação simbiótica** “entre a avaliação institucional e a avaliação individual” (CNE, 2008, p. 51), posto que:

- (i) pode haver avaliação da função educativa mas não avaliação individual dos professores;
- (ii) a avaliação externa tem em conta a avaliação de desempenho individual dos professores realizada na escola;

- (iii) a avaliação de professores decorre em processos paralelos. (CNE, 2008, p. 51)

Orientação semelhante expressam Silva, Machado e Leite (2014), para quem os processos de desenvolvimento profissional são, simultaneamente, individuais e coletivos, dado que “parece possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional e a avaliação de desempenho docente” (p. 44).

Deste modo, a ADD, “enquanto instrumento de regulação das políticas públicas de educação” (Amadeu & Viseu, 2016, p. 66), implica-se e tem implicações na avaliação interna e externa das escolas, gerando entre si **fenómenos de interdependência e circularidade**. Tais fenómenos são atestados pela possibilidade de estabelecimento de relações entre os objetivos da ADD e os domínios de referência da avaliação externa tidos em conta pela Inspeção Geral da Educação (IGE) na Avaliação Integrada, sobretudo a partir de 2011, concretamente no que respeita: a) resultados; b) prestação do serviço educativo; c) organização e gestão escolar; d) liderança; e) capacidade de autorregulação e melhoria da escola (Salgueiro & Costa, 2013, p. 105). Também Sousa e Pacheco (2016) constataam a interligação entre os resultados da autoavaliação e os da avaliação externa das escolas - ambas impactadas pelo desempenho dos professores -, devendo constituir-se aqueles como forças motrizes da melhoria da cultura organizacional das escolas.

Acresce que a evidência deste nexu é perceptível na definição de quotas para concessão das menções meritórias na ADD, dado que estas dependem do resultado da avaliação externa das escolas, subordinando a atribuição de quotas mais favoráveis ao desempenho conforme da escola na consecução das políticas educativas. Todavia, as quotas condicionam a progressão na carreira, transformando a ADD num mecanismo de controlo (Alves & Figueiredo, 2011) que não é, necessariamente, sinónimo de desenvolvimento profissional: “um sistema de avaliação com o qual os professores possam aprender o máximo será aquele em que eles não se sentem ameaçados” (Danielson, 2010, p. 182).

Para Salgueiro e Costa (2013), a ADD inscreve-se no âmbito de uma regulação integrada, embasada numa “maior exigência e prestação de contas” (p. 102) alargada a setores diferenciados de prestação estatal de serviços, que assenta “em critérios diferenciadores, com vista ao incremento de uma maior eficácia dos serviços e das práticas, bem como de redução de custos” (ibid.). O processo de avaliação das escolas, dos seus diretores e professores, intercorre de e apresenta analogias com o Sistema Integrado de

Avaliação da Administração Pública que remonta a 2004 (SIADAP)⁵, visando ambos a eficácia, a eficiência e a qualidade dos profissionais, avaliando o grau de cumprimento de metas estabelecidas, e estabelecendo quotas para o reconhecimento do mérito e a diferenciação do desempenho (Salgueiro & Costa, 2013, p. 104).

Uma parte substancial da legislação educativa produzida e alterações propostas ao ECD desde a sua génese nos anos 90 tiveram como objetivo a validação da necessidade de uma avaliação docente pautada por critérios de rigor, seletividade e assente na meritocracia (Lima, 2021), que produza simultaneamente efeitos na melhoria da qualidade e da eficiência do sistema educativo e tenha repercussão na progressão na carreira. Ao longo dos anos, tem-se assistido ao aumento da “pluralidade de papéis e funções” acometidas aos professores (CNE, 2016, p. 109), enquadradas na constante atribuição de novas incumbências à escola, sucessivamente atualizadas pelo devir da sociedade e determinadas por diretrizes políticas europeias e transatlânticas, nomeadamente a redução das taxas de abandono escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória e, mais recentemente, a consagração do sucesso educativo para todos, mandatos que se inscrevem num espectro abrangente de responsabilidade social que, para Danielson (2010), é conseguida através do processo de avaliação dos docentes e das escolas:

As escolas têm o objectivo ético e estatutário de garantir um ensino de alta qualidade para todos os seus alunos. (...) os pais têm o direito de esperar um ensino de alta qualidade. O sistema de avaliação é o único sistema concebido especificamente para dar essa garantia. (p. 177)

Uma das questões fundamentais que subjazem aos sistemas de avaliação docente diz, precisamente, respeito à sua eficácia enquanto mecanismo de regulação e de garante do nível elevado de qualidade do serviço prestado. Para Robinson (s.d.)⁶, os modelos de avaliação bem-sucedidos:

- (i) têm impacto na melhoria da *praxis* educativa, da aprendizagem dos alunos e dos seus resultados;
- (ii) conseguem captar/manter professores eficazes no sistema educativo;
- (iii) buscam a melhoria de professores menos eficazes;

⁵ Lei n.º 10/2004, de 22 de março. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/10-2004-541273>, estabelecido após a publicação da Lei n.º 66-B/2007.

⁶ Robinson, S. (s.d.). *Teacher Evaluation | Why it Matters and How We Can Do Better*. <https://www.frontlineeducation.com/teacher-evaluation/>.

- (iv) recorrem a práticas de supervisão colaborativa e ao *feedback*, em detrimento da classificação e sumatividade;
- (v) instituem uma cultura de aprendizagem docente com recurso a formação de qualidade.

Segundo a mesma autora, vários são os desafios que subsistem na avaliação docente, e de entre os vários que aponta - que remetem à realidade educativa dos EUA -, inscrevem-se na tabela abaixo aqueles que se consideram prementes no modelo de ADD português.

AVALIAÇÃO DOCENTE	
Desafios	Fundamentação
Validade	A eficácia do professor é assegurada quando se observam 180' de aulas por ano, de um total de aproximadamente 52 000' lecionados, em 2 ou 3 momentos da carreira
Confiança	O sigilo e a opacidade do modelo geram desconfiança
Equidade	Todos os professores, independentemente do nível de ensino a que pertencem, do seu grupo de recrutamento e das especificidades de cada um, são avaliados com recurso aos mesmos indicadores e critérios
Padronização da eficácia: o “Widget effect” ⁷	Os resultados mais comuns da avaliação situam-se no “Bom” ou acima, redundando em inércia do sistema
Incapacidade de emancipação: “Failure to launch” ⁸	Ausência de <i>feedback</i> impacta na decisão de desenvolvimento profissional dos professores avaliados

(Tabela 1: Desafios da ADD, com base em Robinson (s.d.))

Acresce referir que a evidência científica aponta para um não-impacto da ADD no desenvolvimento profissional dos professores, dada a prevalência da vertente sumativa e classificatória sobre a formativa (Candeias, 2018; Rosmaninho, 2021), na melhoria das práticas educativas, na aprendizagem dos alunos ou nos resultados escolares (Dias, Barreira & Rebelo, 2016; Lapo & Flores, 2016; Dias, 2018; Vaz, 2019; Rosmaninho, 2021), e que

⁷ De acordo com Weisberg, Sexton, Mulhern e Keeling (2009), “the Widget Effect describes the tendency of school districts to assume classroom effectiveness is the same from teacher to teacher.” (p. 4).

⁸ Cf. Weisberg, Sexton, Mulhern e Keeling (2009).

práticas de supervisão colaborativa não se encontram instituídas na cultura organizacional das escolas, pese embora sejam reconhecidos pelos professores os seus benefícios (Cabral & Matias Alves, 2015; Gonçalves & Pinto, 2015; Macedo, 2016; Nobre, 2016). Assim, e tendo em conta os desafios que a ADD enfrenta, considera-se que **se encontram ausentes do modelo de ADD português características essenciais dos modelos de avaliação bem-sucedidos, pelo que importa arguir sobre a sua continuidade face aos objetivos inicialmente delineados.**

4. Supervisão Pedagógica

4.1. Conceito, práticas e A(E)DD

O acervo literário consultado em matéria de supervisão, e especificamente no que respeita à observação de aulas - ou acesso à *black box* (Black & William, 2001) -, é consensual acerca dos benefícios desta prática para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, ao gerar processos de reflexão e ação e fomentar o trabalho colaborativo (Alarcão & Tavares, 2015; Prates, Aranhão, & Loureiro, 2010; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012; Moreira, 2015; Roldão, 2019).

No entender de Danielson (2010), que inscreve a supervisão interpares no âmbito da responsabilidade profissional dos docentes, a observação de aulas encerra como finalidade primeira o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, com impacto no processo de ensino e aprendizagem: “a relação de supervisão entre pares é uma relação de sinergia profissional, em que cada participante oferece a outros os seus pontos de vista, do que resulta uma melhoria do ensino” (p. 176).

A produção legislativa portuguesa em matéria de ADD aponta para uma expansão do conceito de supervisão, onde coexistem atualmente “elementos pedagógicos com o elemento avaliativo” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 39). O elemento avaliativo insere-se numa prática de supervisão “vertical” (ibid.), “numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores” (idem, p. 52), onde se inclui a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, e “horizontal” (op. cit., p. 31), caracterizada por uma supervisão exercida nas áreas “científica e pedagógica” assente no “apoio personalizado”, evidenciando uma vertente supervisiva mais colaborativa, “humana/social/participativa” (ibid.). Não obstante a dificuldade em acordar numa conceptualização unívoca de

“supervisão pedagógica”, as autoras apontam para uma “estabilização do conceito”, podendo a mesma ser encarada como

(...) uma das dimensões profissionais do professor [que] integra três áreas possíveis de desempenho funcional: (i) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola); (ii) instrucional (com uma base triangular: o currículo [como plano de estudos ou conteúdo], a aprendizagem e a avaliação); e (iii) avaliativa (numa perspectiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores). (p. 52)

Segundo Roldão (2019), a supervisão é um processo contínuo e evolutivo, que ocorre ao longo de toda a carreira profissional, orientado para a melhoria da qualidade das práticas educativas, e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos e do sucesso escolar. Encerra em si, simultaneamente, uma “intencionalidade externa” (de controlo) com vista à melhoria dos resultados escolares, e uma “intencionalidade interna”, formativa e desenvolvimentista, operando-se através da construção do conhecimento, do crescimento e da atualização de práticas. Em suma, e reportando a Alarcão e Tavares (2003), em causa estão a “ação intencional de análise, acompanhamento e *feedback* da ação de um profissional por outro profissional com mais experiência” (Roldão, 2019).

Para Prates, Aranha e Loureiro (2010), a supervisão, enquanto mecanismo promotor do desenvolvimento profissional, deve pautar-se por processos “de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (p. 21). Esta perspectiva compreende um caráter mais abrangente e regulatório do ponto de vista da eficácia dos processos, convergindo numa **horizontalidade supervisiva dialógica**.

De acordo com Moreira (2015), a supervisão terá também como propósito assistir o professor na gestão das realidades sociais emergentes e continuamente mais heterogêneas, complexas e exigentes que são vivenciadas nas escolas, garantindo a inclusão e combatendo a exclusão e a discriminação, proporcionando a todos os alunos o sucesso educativo. A supervisão deve promover a transformação dos ambientes escolares, integrando uma “perspetiva ecodesenvolvimentista”, potencialmente “transformadora de sujeitos e contextos”, promotora de valores democráticos como a equidade, e, simultaneamente, otimizadora da emancipação/autonomização dos professores (p. 51).

Contudo, a escolha do modelo de supervisão a adotar dependerá da orientação e objetivos que prossegue. McGreal (1983), citado por Carvalho (2012), define cinco famílias de modelos de supervisão:

- i) modelos de normas comuns – cujo enfoque é o processo de ensino, tendo como objetivo a tomada de decisões administrativas sobre o desempenho;
- ii) modelos de estabelecimento de objetivos – onde existe uma natureza individualizada do estabelecimento de objetivos dando flexibilidade ao professor e ao supervisor;
- iii) modelos de produto – que se baseia nas medidas de desempenho dos alunos para descrever a eficácia do ensino;
- iv) modelo de supervisão clínica – que se centra no processo de ensino tendo em vista a assistência e não a avaliação de desempenho dos professores;
- v) modelos artísticos ou naturalistas – defendem o princípio de que o ensino é incerto e complexo cujo enfoque está em resultados não especificados que são utilizados para ajudar o professor a desenvolver os próprios talentos. (pp. 59-60)

Partindo da análise das linhas mestras destas famílias, constata-se que, em Portugal, e por força da avaliação externa da componente científica e pedagógica, a par de uma inércia evidenciada pelos professores na adoção de modelos supervisivos colaborativos e de cariz formativo, coexistem um “modelo de normas comuns”, conjugado com um “modelo de produto” (apontando, contudo, para um predomínio do exercício da “supervisão vertical” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31).

Apesar desta preponderância mais sumativa e classificatória associada à AEDD, segundo Reis (2011), são manifestas as vantagens da observação e discussão de aulas para ambos os intervenientes (avaliador e avaliado), dado que “constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da acção educativa” (p. 7). Opinião semelhante partilha Casanova (2009), ao declarar que a observação poderá resultar em melhorias no desempenho de quem é observado, e, ultimamente, também de quem observa, dando lugar a um “processo (...) inter-dinâmico de simbiose de aprendizagens mútua” (p. 323).

Crê-se, pois, que a “supervisão reflexiva” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 24) deverá, na pessoa do supervisor/relator/observador, promover a reflexão na e em ação⁹ (Schön, 1987, p. 26), “com benefício para o supervisionado e para ele próprio, que

⁹ Tradução livre.

desenvolverá em si a capacidade de auto-supervisão” (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996, p. 24).

Já no entender de Baptista (2011), que se debruça sobre as dimensões éticas e deontológicas do processo de observação de aulas,

a aptidão para avaliar e ser avaliado constitui um requisito profissional de todos os docentes, representando um dos traços mais marcantes de uma profissionalidade pautada por padrões de profissionalismo associados à excelência pedagógica. (p. 35)

Para Reis (2011), as finalidades da observação de aulas são variadas e inscrevem-se maioritariamente no âmbito de uma “supervisão horizontal” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31), de pendor mais reflexivo e formativo, ao:

- (i) acentuar o predomínio das funções de diagnóstico de áreas de melhoria;
- (ii) adequar do processo supervisoivo “às características e necessidades de cada professor”;
- (iii) auxiliar a fundamentação adequada de decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, incluindo as de ordem curricular;
- (iv) imprimir reflexividade sobre opções estratégicas e metodológicas e práticas pedagógicas, apelando ao desenvolvimento “de diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores”. (Reis, 2011, p. 12)

De acordo com Casanova (2011), a observação de aulas serve os propósitos de “melhoria do desempenho, [auto]desenvolvimento e “aperfeiçoamento” dos professores, de promoção das aprendizagens e dos resultados escolares e, por conseguinte, do incremento da qualidade do serviço educativo prestado (p. 105).

Recomendações à (re)construção da autonomia e da profissionalidade docente por Oliveira e Serrazina (2002), Gaspar e Roldão (2007; 2014), Morgado (2016), Roldão e Almeida (2018) ou Pacheco (2018), baseadas em posturas desenvolvimentistas, ativas, reflexivas, críticas, colaborativas e interventivas no desenvolvimento dos processos educativos, colidem com o reforço dos mecanismos de avaliação das escolas e dos professores, que podem atribuir-se, “em larga medida, às pressões neopositivistas, gerencialistas e performativas nas quais parece assentar, cada vez mais, a profissionalidade docente” (Machado, Abelha, Barreira & Salgueiro, 2012, p. 77; Estrela, 2010; Hilton, Flores & Niklasson, 2010). Segundo Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), assiste-se a um paradoxo entre as tendências apontadas pela investigação em matéria da “avaliação de

desempenho, da supervisão e do desenvolvimento profissional” (p. 77) e as práticas correntes nas escolas portuguesas, onde prevalece uma supervisão centrada num controlo fragmentante e desintegrador adstrito à AEDD. Tal dissensão introduz entropia no sistema de ADD, malgrado um dos seus reconhecidos propósitos seja o desenvolvimento profissional dos docentes; paralelamente, vigora entre os professores alguma imprecisão quanto aos propósitos da supervisão, que frequentemente se associa à AEDD (Pinto & Gonçalves, 2019), o que, aliado ao facto de o processo de observação de aulas estar também quase exclusivamente vinculado à AEDD (Seabra, Mouraz, Henriques & Abelha, 2021), perpetua a resistência dos docentes à introdução de práticas de supervisão colaborativa nas escolas. No entanto, a supervisão, enquanto processo que intenta, derradeiramente, a qualidade do ensino, demanda dos professores uma disposição que se insere na esfera do compromisso individual e institucional, não podendo reduzir-se a “uma coisa que é feita aos professores [por professores], e na qual eles próprios desempenham um papel essencialmente passivo.” (Danielson, 2010, p. 181)

Neste sentido, e independentemente do enfoque da supervisão, entende-se que ela deve ser embasada em **processos de ação-reflexão-(re)ação que norteiem de forma sistemática a práxis docente**, num cenário de “supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão & Tavares, 2003, citados por Louro, 2010, p. 7), integrada e integrante do quotidiano dos professores, enquanto mecanismo de adaptação à heterogeneidade e complexidade dos contextos educativos (Moreira, 2015), porquanto “Hoje, é exigida aos professores proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Importa, por isso, **refletir sobre os propósitos e *modus operandi* da supervisão no contexto da avaliação externa da dimensão científico-pedagógica**, dado que, como se constata, a mesma não tem servido, na generalidade, o propósito do desenvolvimento profissional.

4.2 O “Perfil” de Professor

A literatura da especialidade revista elenca uma multiplicidade de disposições pessoais e profissionais que um “bom professor” deve reunir, e pese embora se encontrem pontos de contacto entre elas, o conceito não reúne unanimidade entre os docentes, como relata Baptista (2011): “no próprio seio da cultura profissional docente convivem múltiplas

concepções pedagógicas e múltiplas convicções sobre o que se entende por “bom professor”” (p. 30).

O conceito de “bom professor”¹⁰ adquire uma importância categórica no que à AEDD diz respeito, posto que é na órbita dessa abstração que o avaliador externo (AE) centra a sua observação e tece um perfil de desempenho profissional do professor avaliado (PA). Subscreeve-se, por isso, o entendimento de Fernandes (2008), para quem

É indispensável termos presente que as ideias que se sustentam sobre o que significa ensinar ou o que é que realmente um professor faz, ou deve fazer, podem determinar significativamente a concepção de uma abordagem de avaliação de professores. Obviamente que se trata de uma questão bastante complexa, pois não é fácil reunir consensos quando estamos em presença de matérias que mobilizam valores educacionais, morais, cívicos, políticos, religiosos e outros. (p. 16)

Segundo Danielson (2010), o âmbito de responsabilidade inscrito no Quadro de Referência que propôs em 1996 para a prática profissional dos docentes norte-americanos, - que tem sido, desde então, tido como referencial na melhoria do sistema de avaliação -, engloba quatro domínios essenciais que esboçam o perfil do *effective teacher*: “Domínio 1: Planeamento e Preparação”; “Domínio 2: O Ambiente da Sala de Aula”; “Domínio 3: Acção de Ensinar”; “Domínio 4: Responsabilidades Profissionais” (p. 3). Cada domínio encontra-se, por sua vez, subdividido em várias componentes e elementos que abarcam os conhecimentos científico, pedagógico e didático enquadrados na *praxis*, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, o conhecimento dos alunos na sua individualidade, o uso eficiente dos recursos, a conceção e processo de avaliação dos alunos em correlação com os resultados de ensino, a gestão do ambiente de sala de aula, e as responsabilidades profissionais, que integram aspetos como a reflexão, a participação na comunidade, o desenvolvimento profissional e o profissionalismo, este último evidenciado nas dimensões ética e deontológica do exercício da docência (pp. 3-4).

Em Portugal, remonta ao início do século XXI o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que “Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e

¹⁰ As expressões “bom professor” e *effective teacher*, esta última recuperada da literatura norte-americana, equivalem-se conceptualmente, remetendo ambas para um perfil de desempenho que combina características comuns.

dos professores dos ensinos básico e secundário”¹¹, estipulando também quatro dimensões sobre as quais deverá assentar a prática profissional docente:

- (i) a “Dimensão profissional, social e ética”, que reporta às aprendizagens curriculares e aos domínios científico e pedagógico;
- (ii) a “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, com referência ao desenvolvimento do currículo em estreita observância de critérios de “rigor científico e metodológico”, suportado pelo desenvolvimento “de uma relação pedagógica de qualidade”;
- (iii) a “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, relevando a dimensão institucional da profissão;
- (iv) a “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, reforçando o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional, através da “ampliação, aprofundamento e melhoria das competências profissionais, da aprendizagem ao longo da vida e da capacidade de inovação”. (pp. 5570-5572).

Em 2012, o Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro concretiza, parcialmente, um “perfil de professor”, ao estabelecer os parâmetros a observar na dimensão científica e pedagógica, que decorrem “das determinações curriculares procedentes do Ministério da Educação e Ciência e do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (p. 35375). Tais critérios constituem, em última análise, uma tentativa de estabelecimento de um quadro de competências que define “aquilo que um professor deve saber, compreender e ser capaz de fazer” (Comissão Europeia, 2018, p. 100).

No quadro jurídico-normativo, compete ao professor:

- a) Orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos;
- b) Selecionar as melhores abordagens de ensino;
- c) Analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens;
- d) Criar um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo;

¹¹ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>.

e) Ter presente a especificidade dos papéis de «aluno» e de «educador/professor», não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes. (Despacho n.º 13981/2012, Artigo 3.º, p. 35375)

O perfil de desempenho do professor tem vindo a expandir-se, fruto de constantes, renovadas e sucessivamente mais abrangentes solicitações sociais postuladas aos sistemas educativos. Contudo, a ADD demanda a existência de um referencial de desempenho que reúna consenso e seja comumente conhecido, reconhecido e aceite por todos os intervenientes no processo: **o que deve um professor saber, saber-fazer e ser** ou em que consiste o “trabalho de ensinar” (Fernandes, 2008, p. 16), acautelando que as diferentes respostas à última questão corresponderão “diferentes visões acerca do que é um bom desempenho ou o sucesso num dado sistema de avaliação de professores” (idem, p. 18).

Daí que a definição de um perfil de professor possa partir de proposições distintas, consoante a sua finalidade. De acordo com Gomes (2010),

A definição de perfis de desempenho tem dois objectivos fundamentais: por um lado constituir um referencial para a organização da formação e, por outro, identificar um quadro de referência que possa ser considerado para o desenvolvimento da acção educativa nas escolas e, conseqüentemente, para a própria avaliação de desempenho dos professores.” (p. 16)

Para Silva, Machado e Leite (2014), escola, ensino e currículo constituem os vértices do triângulo que deve estruturar o perfil do professor, assumindo que

as diferentes perspectivas com que se aborda a escola, o ensino e o currículo dão origem a diferentes concepções sobre a profissão e o seu desempenho, tornando-se necessário tomar opções, que são, inevitavelmente, contestáveis e provisórias. Para além da necessidade de especificar o referente de avaliação, parece necessário também clarificar os objetivos desta avaliação, já que deles decorrem as escolhas relativas a modelos, modalidades e dispositivos. (p. 43)

De acordo com um estudo de Vaz (2019), o conceito de “bom professor” oscila em função do modelo e do referente adotado para enquadrar a definição. Partindo desta premissa, a autora identifica seis teorias ou modelos possíveis, consoante o seu escopo seja:

- (i) “as características individuais”;
- (ii) as “habilidades”;
- (iii) os “comportamentos manifestados na sala de aula”;

- (iv) o “desenvolvimento das tarefas”;
- (v) os “resultados escolares”;
- (vi) a “profissionalização”. (p. 50)

Reconhecendo também que não existem enfoques consensuais, a autora explicita duas tendências predominantes para a definição do “bom professor”: uma que destaca os processos - assente em conhecimentos e competências; outra que assenta nos resultados - medidos através do sucesso educativo dos alunos (p. 58).

Para Hunt (2009), que reporta a Leu (2005), os “bons professores”:

- (i) demonstram conhecimento suficientemente dos conteúdos para ensinar com confiança;
- (ii) demonstram conhecimentos e capacidades no âmbito de metodologias adequadas e variadas;
- (iii) evidenciam conhecimento dos alunos, sensibilidade e interesse por eles;
- (iv) refletem sobre/na prática letiva;
- (v) alteram abordagens de ensino e aprendizagem em função do processo reflexivo;
- (vi) criam e mantêm um ambiente de aprendizagem efetivo;
- (vii) compreendem o currículo e os seus objetivos;
- (viii) demonstram profissionalismo geral, motivação e dedicação aos objetivos do ensino;
- (ix) comunicam eficazmente;
- (x) transmitem aos alunos entusiasmo pela aprendizagem;
- (xi) possuem bom caráter, sentido de ética e disciplina pessoal;
- (xii) trabalham colaborativamente e constroem vínculos dentro da escola e da comunidade (p.9).

O acervo literário analisado não demonstra univocidade, mas antes concordância relativamente ao que se demanda de um professor no século XXI. Na globalidade, são apontadas competências nos domínios científico, pedagógico e didático, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, do currículo e dos seus objetivos, da gestão curricular, da literacia digital e uso consistente da tecnologia em sala de aula, das capacidades relacionais e do trabalho colaborativo, da compreensão e sensibilidade cultural e à diferença, bem como dos propósitos sociais da Educação.

De acordo com Roldão (2007), *ser professor* (em itálico, no original) é um conceito que surge na “literatura cinzenta” (p. 95) a partir dos anos 2000, apontando para uma mudança de cânone baseada

na ecologia da relação da escola com a sociedade, e na passagem de uma concepção estável de professor, assente basicamente no papel de transmissão unidireccional de saber, transportada de outro tempo, para a complexidade e a mutabilidade das situações de ensino e aprendizagem actuais, que não permitem que esta concepção se adeque ou adapte, implicando um princípio que diríamos de ruptura epistemológica – e uma transição ecológica muito difícil, e ainda pouco clarificada nas percepções dos actores, entre dois mundos escolares, um enraizado e outro emergente. (p. 95)

Esta nova concepção de “ser professor” relaciona-se, segundo a mesma autora (2017), com “uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem” (p. 192), movimento que se enquadra naquilo que designa como “agenda competitiva da contemporaneidade” (ibid.), onde a qualidade do ensino é determinada pela forma como se ensina, a qual, por sua vez, é determinante para o sucesso educativo, para a “qualidade e eficácia do sistema educativo no seu todo” (ibid.) e para a promoção da equidade (p. 201), fazendo corresponder a “adequação às expectativas legítimas de quem acede à educação oferecida pela escola” (ibid.).

Para Roldão (2017), este “ser professor” requer “um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar - em suma: 'mover-se' num determinado campo de conhecimento” (p. 195), por contraponto ao mero “(desempenho do técnico ou do funcionário)” (idem, p. 199) assente exclusivamente nos vértices “ensino, currículo, alunos”, que concede aos professores um “estatuto funcionarizante” (Roldão, 2007, p. 68).

No entender de Darling-Hammond (2006), o *the “What” of Teacher Education* consiste na aprendizagem ao longo da vida e no envolvimento dos professores em processos colaborativos, com vista a aquisição, uso e contínuo desenvolvimento de conhecimento partilhado em prol dos alunos. A par disso, *the what* envolve também o conhecimento dos alunos, de como aprendem e se desenvolvem em contextos sociais, incluindo o conhecimento do desenvolvimento da linguagem, a compreensão do currículo e dos seus objetivos (conteúdos a ensinar e *skills* a desenvolver), das necessidades dos alunos, dos

propósitos sociais da Educação e a compreensão e competências para ensinar (conhecimento pedagógico e adaptação do ensino à diversidade de alunos), tendo em conta o objetivo social da Educação: a participação ativa na vida política, económica e cívica (p. 303).

Em 2007, a mesma autora regista um conjunto de características que integram a eficácia do professor (*teacher effectiveness*, p. 4), que se repercute, embora não garanta, a qualidade do ensino (*teaching quality*, p. 5), destacando:

- (i) a inteligência e capacidades verbais que ajudam a organizar, explicar ideias, a observar e a pensar diagnosticamente;
- (ii) o conhecimento sólido dos conteúdos a ensinar;
- (iii) o conhecimento pedagógico e sobre o desenvolvimento de capacidades de pensamento de ordem superior (*higher-order thinking skills*);
- (iv) o conhecimento dos alunos;
- (v) a compreensão dos processos de aprendizagem e de como esta se desenvolve;
- (vi) a perícia adaptativa (*adaptive expertise*), que promove a planificação de atividades e estratégias em função do contexto e das necessidades dos alunos. (Darling-Hammond, 2007, p. 4)

Além destes atributos profissionais, para Darling-Hammond (2007) um professor eficaz, ou *effective teacher*, deve demonstrar: a) disposição para o apoio à aprendizagem de todos os alunos, a par do ensino justo e livre de preconceitos; b) capacidade de adaptação do ensino à necessidade de sucesso de todos os alunos; c) vontade de continuar a aprender e a melhorar profissionalmente; d) orientação para a colaboração com outros profissionais e com os pais em prol dos alunos e da escola como um todo (p. 4). Face ao perfil traçado, o “ideal de realização” dos professores (Baptista, 2011, p. 8) demanda uma profissionalidade docente escorada numa ética sólida e sustentada por “padrões de desempenho qualificantes e distintivos” (idem, p. 17), conseguidos através da “ampliação, aprofundamento e melhoria das competências profissionais, da aprendizagem ao longo da vida e da capacidade de inovação” (Marcelo, 2009, p. 13), competindo aos docentes procurar a sua reinvenção permanente enquanto agentes da Educação.

Ko, Sammons e Bakkum (2013) listam um conjunto de competências que os professores eficazes evidenciam, que englobam a clareza nos objetivos do ensino, o conhecimento do conteúdo curricular e de estratégias adequadas à sua operacionalização, a

comunicação esclarecida com alunos sobre o que deles é esperado, o uso eficiente dos materiais, o conhecimento dos alunos - que passa pela adaptação do ensino às suas necessidades e identificação de equívocos no conhecimento pré-existente -, a abordagem de objetivos cognitivos em níveis antagônicos (+ baixo e + alto), a prática da avaliação formativa e do *feedback* regular, o recurso à interdisciplinaridade e a assunção de responsabilidade pelos resultados dos alunos.

Também Danielson (2010) associa o desenvolvimento profissional e a aceitação de responsabilidade pela qualidade do ensino ministrado ao conceito de *effective teacher*, já que, para a autora,

os professores eficazes são profissionais que procuram aprender ao longo da vida, assumem responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos e reflectem continuamente sobre os seus esforços para garantir que estão a proporcionar um ensino objetivo e com qualidade. (p. 190)

De acordo com Pellegrino e Hilton (2012), os professores do século XXI necessitam de: a) possuir um conhecimento científico consistente; b) conhecer as ideias e incorreções comumente relacionadas com o conteúdo da disciplina e o pensamento individual dos alunos; c) compreender e demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais e étnicas; d) saber como os alunos aprendem; e) possuir um repertório flexível e adaptável de estratégias de ensino que envolvam os alunos (p. 163).

As definições ora explanadas convocam o conceito de profissionalidade docente, aqui entendida na aceção de Casanova (2011), como “(...) o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que corporizam a especificidade de ser educador” (p. 104), considerando-se que a mesma será reforçada ou reduzida consoante o modo mais ou menos autónomo / mais ou menos (in)dependente / mais ou menos gregário como os professores exercem a profissão.

Para Ramôa e Branco (2016),

o professor organizacional ou gerencialista é aquele cuja prática docente é regulada externamente, numa lógica de prestação de contas, com estabelecimento de metas e uma avaliação do desempenho preponderante na sua vida profissional. (p. 173)

Por contraponto, os mesmos autores defendem o conceito de “profissionalidade democrática” de Sachs (2003), ou a “advocacia da profissionalidade”, assentes

numa ação colaborativa e cooperativa entre professores, e outros agentes [no caso da primeira], e a segunda numa resistência à profissionalidade organizacional ou gerencialista, traduzida numa ação capaz de resistir à pressão neoliberal de desvalorização e descaraterização da profissão docente e que permite o desenho de uma nova identidade profissional. (p. 137)

Conforme se atesta, o conceito de *effective teacher* preconizado por Darling-Hammond (2007), Hunt (2009), Danielson (2010) ou Pellegrino e Hilton (2012), é indissociável dos conceitos de profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional (Marcelo, 2009). Neste sentido, considera-se que a eficácia do professor – e a sua auto e hétero (re)construção - não só dependem como demandam uma atitude permanentemente (auto)reflexiva, indagadora e problematizante da *praxis* educativa, dos desígnios da Educação e da responsabilidade social que é acometida àqueles agentes educativos. Por essa razão, crê-se que **a instituição de práticas de supervisão pedagógica** – sejam elas de cariz mais colaborativo e colegial ou no âmbito da avaliação externa da dimensão científico-pedagógica -, deve ser perspectivada por todos os envolvidos como uma **oportunidade de desenvolvimento do profissionalismo, consequentemente reforçando a profissionalidade docente** (Baptista, 2011, p. 20), **colaborando para o desenvolvimento da identidade profissional** e “para a perceção da auto-eficácia, motivação e satisfação profissional” (Marcelo, 2009, p. 12).

5. Os Centros de Formação de Associação de Escolas

5.1 A Génese dos CFAE

A formação contínua surgiu, primeiramente, conforme contempla a LBSE no seu artigo 35.º, associada a instituições do Ensino Superior. Todavia, a praticabilidade deste vínculo foi objetada pelas desigualdades geográficas entre docentes e escolas dos grandes centros urbanos e do interior, pelo que urgiu, uma vez imposta a sua obrigatoriedade, alargar a rede de oferta. O Decreto-Lei n.º 249/92, que “Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, aponta como entidades formadoras Instituições de Ensino Superior, Associações Sindicais ou Profissionais e de Professores e os Centros de Formação, mais tarde designados como Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) - “uma especificidade do sistema português de formação contínua” (Formosinho & Araújo, 2011, p. 10) - ainda que estes só apareçam

constituídos como tal, e entrem efetivamente em funcionamento, a partir de 1993, suportados pelos programas FOCO e FORGEST. Estes programas, integrados na medida 1.3 do PRODEP, propunham uma estratégia de ação orientada pelos princípios da liberdade de iniciativa, da autonomia, da “descentralização funcional e territorial do sistema de formação”, da “associação entre as escolas e a inserção dos projectos de formação nas necessidades de cada comunidade educativa” e da “pluralidade das modalidades de formação” (Arroteia, 1993, p. 5)¹². Para Arroteia (1993), a constituição dos Centros de Formação foi, indubitavelmente, o rosto do esforço de “democratização e descentralização” (p. 7) da formação de professores.

Não obstante, o Relatório onde a Direção Geral da Administração Escolar (DGAE) procede à “Avaliação da Formação Contínua” remonta ao ano letivo 2014-2015¹³, e aponta, mais de duas décadas depois da constituição dos CFAE, para a manutenção de algumas das fragilidades que levaram, primeiramente, à sua constituição, nomeadamente no que diz respeito à “taxa de cobertura da formação” (p. 135), assinalando a persistência de assimetrias e carências de oferta formativa no interior desertificado do país.

De acordo com Moreira, Lima e Lopes (2009), os CFAE tornaram-se os principais agentes da formação contínua, estando incumbidos de “assegurar as prioridades nacionais de formação”, interligando-as com as prioridades locais, convencionando-as com diversas entidades formadoras, alargando a oferta, e criando e gerindo centros de recursos (p. 897).

Teriam como principais objetivos:

contribuir para a promoção da formação contínua; fomentar o intercâmbio e a diversidade de experiências pedagógicas; promover a identificação das necessidades de formação; adequar a oferta à procura de formação. (ibid)

Em 1994, um estudo de Ferreira (1994) alertava para a existência do que designou como “constrangimentos organizacionais” (pp. 121-122) dos Centros de Formação, dos quais destaca a “tensão entre a autonomia e a dependência” (p. 118), apontando como principais causas de subordinação a burocratização excessiva do aparelho estatal em matéria de financiamento e acreditação das ações, a par de incoerências nos domínios da legislação, da atuação e da informação por parte das instituições competentes. A estes, aliam-se

¹² In *Revista Educação*, 6, Porto Editora, pp.5-14.

¹³ *PRODEP III – Programa Operacional da Educação 2000 - 2006*. https://www.dgae.mec.pt/download/gestrehumanos/pessoal_docente/formacao/relatorios/20170606_pd_formCont_rel_20142015.pdf.

limitações da ordem da adequação e atratividade da oferta de formação e da falta de apoio e incentivo de entidades várias, entre as quais o Ministério da Educação.

A partir de 2000, com o potencial de financiamento pelo PRODEP III¹⁴ - que se propõe “guiar e promover o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento em Portugal” (p. 27)¹⁵ -, esboça-se um “perfil do docente como orientador de pesquisa e de aprendizagem, bem como animador de projecto e “catalizador” da relação escola-meio” (p. 31), propósito que deverá ser concretizado quer através da formação contínua, quer através da formação inicial de professores. Segundo Lopes et al. (2010), é possível constatar uma tendência de instrumentalização da formação contínua (citado por Formosinho & Araújo, 2011) tendo em conta os resultados das avaliações interna e externa das escolas. Opinião semelhante perfilham Pardal e Martins (2005), para quem a formação contínua tem sido operacionalizada no sentido da construção de um modelo de escola (p. 104, 109), fundamentando aquilo os autores designam como “coerência do sistema educativo” (p. 110).

Esta orientação de **ministerialização** da formação contínua persiste no presente, derivando o financiamento, maioritariamente, do POCH (Programa Operacional Capital Humano), inscrito no programa “Portugal 2020”. O Eixo 4 engloba a formação contínua dos docentes, objetivando

a melhoria da qualidade pedagógica através de novos conteúdos decorrentes de novas exigências e de novas necessidades, das quais decorrem medidas orientadas para a atualização da formação dos atores do sistema (...).¹⁶

A dependência administrativa e financeira dos CFAE, bem como a sua relativa e pouco fomentada autonomia, é mencionada num estudo de Moreira, Lima e Lopes (2009), onde se confirma que, a partir de 2004, é o Ministério da Educação que institui o tipo de formação objeto de financiamento, determinando superiormente as áreas preferenciais de formação. Um ano mais tarde, Pardal e Martins (2005) validam esta preponderância da tutela em matéria de oferta de formação contínua, assinalando que mais de metade da oferta formativa disponível era proporcionada pelos CFAE, escolas e serviços centrais (p. 109). Quatro anos volvidos sobre este estudo, Santos (2009) concluiu que a oferta formativa

¹⁴ Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal.

¹⁵ https://asemlllhub.org/wp-content/uploads/attachments/Portugal-PRODEP_III_Programa_operacional_da_educacao.pdf.

¹⁶ <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Apoios/Paginas/eixo-4-qualidade-e-inovacao.aspx>.

acreditada se situava maioritariamente nos CFAE, constituindo aproximadamente 2/3 do total de oferta formativa assegurada (citado por Formosinho & Araújo, 2011, p. 9). Estes resultados permitem inferir que os CFAE têm vindo, paulatinamente, a consolidar o estatuto de agentes preferenciais no panorama da formação contínua em Portugal.

Formosinho e Araújo (2011) reportam conclusões idênticas, ao considerar que o deslocamento da acção dos centros de formação [lhes imprimiu] mais a faceta de “agências de gestão” da formação concebida centralmente e por eles territorialmente disseminada em detrimento do seu papel de entidade formadora autónoma com planos de formação imbricada com os projectos das escolas associadas. (p. 11)

A superintendência da formação de contínua de professores pela administração central enquadra-se numa estratégia educativa que, ao demarcar as áreas prioritárias de formação, objetiva, derradeiramente, a implementação das políticas educativas delineadas, citando-se, a título exemplificativo, a promoção de formação contínua com vista a operacionalização do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, no PASEO¹⁷, no PNSE¹⁸, e, mais recentemente, no PATD¹⁹.

Esta **polarização da oferta formativa** tem vindo a acentuar-se no decurso do tempo, estada numa produção legislativa frequente, no financiamento adstrito à formação contínua considerada primordial pela tutela, ou no recurso sistemático a ações inspetivas de cunho financeiro aos CFAE, consubstanciando aquilo que Vilela (2015) designa de “neotaylorismo aplicado à educação e à formação” (p. 144). Por essa razão, a construção dos Planos de Formação pelos CFAE enfrenta antagonismos da ordem da conciliação da prescritividade do Ministério da Educação com as demandas profissionais dos professores que, independentemente de determinado contexto de exercício ou da fase particular do seu desenvolvimento profissional, são conduzidos à frequência da formação contínua que é estabelecida pelo Ministério da Educação como prioritária.

¹⁷ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho: <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>.

¹⁸ *Programa Nacional de Sucesso Escolar*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril de 2016: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661>.

¹⁹ *Plano de Ação para a Transição Digital*. Resolução de Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril de 2020: <https://dre.pt/dre/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>.

5.2 A Formação Contínua

Se a década de 70 do século XX foi marcada pelo “signo da formação inicial de professores” (Nóvoa, 1992, p. 7), a de 80 pelo da profissionalização em serviço (idem, p. 8) - por conta da demanda imposta por fenómenos como a massificação e democratização do ensino -, a década de 90 caracterizou-se pela institucionalização, redefinição, regulamentação e robustecimento da formação contínua. Esta surge, por um lado, como mecanismo criado com vista a assegurar a prossecução da reforma educativa em curso, garantindo, simultaneamente, “a concretização do Estatuto da Carreira Docente” (idem, p. 9), e, por outro, como ferramenta destinada a dotar os professores de instrumentos que lhes permitam o exercício de outras funções (ibid.), ou das mesmas, integradas em reorganizações curriculares e, por esse motivo, “percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação” (Pardal & Martins, 2005, p. 103). Conforme atestam Pardal e Martins (2005), a formação contínua “transformou-se num direito geralmente reconhecido e mesmo numa ideologia que pretende associar a qualidade e realização individual e profissional a produtividade e desenvolvimento” (p. 103).

É possível encontrar referências à obrigatoriedade de atualização profissional que remontam ao Decreto-Lei n.º 27084/1936²⁰ e à vigência do Estado Novo, onde se declara que “(...) o professor é, em todas as circunstâncias, obrigado a actividade formativa do espírito nacional e a contínuo aperfeiçoamento pedagógico, sob pena de suspensão e procedimento disciplinar” (Artigo 24.º, p. 1240). Tal posição assumida pela Ministério da Educação demonstra uma incontestável supervisão dos

controles técnico-pedagógicos e burocráticos sobre os professores (formação e actividade docente), concentrando no aparelho do estado as tarefas de aperfeiçoamento e actualização («reciclagem») do professorado. (Martins, 1997, p. 191)

Todavia, não é senão a partir dos inícios da década de 60 que começa a perfilar-se, também no campo da formação de professores, a necessidade de adaptação às novas condições impostas pela “educação permanente e formação de formadores” (idem, p. 192), encarando o Estado as ações de reciclagem e aperfeiçoamento “como um veículo fácil e imediato, de transpôr para o sistema educativo as medidas de política educativa” (ibid.).

²⁰ <https://files.dre.pt/1s/1936/10/24100/12351243.pdf>.

O “Parecer n.º 5” do CNE que data de 1990 reitera estas atribuições da formação contínua, integrando-a num movimento mais vasto de “tendências europeias” e “modernização das sociedades” (p. 3), num “imperativo filosófico e moral inerente ao conceito de educação permanente” (p. 4), relevando também como instrumento de combate a uma “perceção de crise na educação” e “mal-estar dos professores” (ibid.).

No período pós-revolução e antes do seu enquadramento num quadro jurídico-normativo consolidado pela LBSE (Lei n.º 46/86), pelo Ordenamento Jurídico da Formação (Decreto-Lei n.º 344/89), pelo ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90) e, posteriormente, pelo Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC) através do Decreto-Lei n.º 249/92, a formação contínua apresentava-se investida de espontaneidade individual sem compensações evidentes na carreira, pelo que aqueles que a frequentavam visavam somente a alteração/melhoria das suas práticas pedagógicas. Até 1992, citando Estrela e Estrela (1993), a formação contínua praticada em Portugal revestia-se

de um carácter não sistematizado das acções de formação, devidas a iniciativas não coordenadas das direcções gerais e regionais de ensino, dos centros regionais de apoio pedagógico, de organizações científicas e sindicais, das escolas, de grupos de professores. (p. 75)

Martins (1997) indica três orientações principais para o modelo de formação contínua de professores, que combina eixos como o ambiente escolar, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a práxis educativa, consubstanciadas:

- (i) na pluridimensionalidade, “centrada nos problemas levantados do contexto institucional (Escola)”;
- (ii) nas necessidades e nos projetos pessoais e profissionais dos professores;
- (iii) na reflexividade sobre a ação educativa, “que conduza à reformulação da prática profissional, em coerência com a inovação, as mudanças e os requisitos do sistema educativo”. (pp. 196-197)

Numa revisão do *corpus* literário relativo à formação contínua em Portugal entre 1994 e 2003, Roldão (2007) alude à intervenção de Bárto Paiva de Campos (1995) nas revistas “Inovação” e “Aprender”, que situa a formação contínua num contexto mais internacional e abrangente do início do “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo

da Vida”²¹, problematizando a oferta da formação disponibilizada pelos Centros de Formação face aos seus objetivos, nomeadamente o desenvolvimento profissional, a relação entre a frequência de formação para obtenção de créditos e a progressão na carreira, e, finalmente, “o necessário papel da avaliação de desempenho para uma reorientação do sentido e utilidade da formação” (p. 90).

No entender do CNE (2008), a formação contínua deverá convocar a experiência da *praxis*, associando-se à “investigação e deve ser organizada em contexto de trabalho, podendo assim desempenhar a função estratégica de reforço da autonomia e profissionalidade docente e da mudança de práticas” (CNE, 2008, p. 91).

Em 2014, Casanova (2014) atualiza os propósitos da formação contínua, alargando o seu âmbito à qualidade do serviço educativo, já que a mesma se constitui como um elemento essencial na melhoria das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do saber, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, na melhoria da organização-escola e da comunidade. (p. 31)

Para Roldão (2017), a formação contínua deve ser impulsionadora da aquisição e desenvolvimento de “novos saberes” (p. 196) e competências, conseqüente e ajustada às realidades socioeducativas, equacionada e questionada a partir de conceitos como “profissionalidade e de estatuto profissional” (idem, p. 192), adequando-se a esta “nova função social” (ibid.) em que os professores são os construtores do seu percurso formativo, do seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, da sua própria identidade. De acordo a autora, a formação deverá refletir

as novas exigências do profissional de ensino, num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, bem como a incorporação de importantes contributos teóricos, como as teorizações sobre prática reflexiva (Schön, 1983,1987; Zeichner,1993), saber profissional contextualizado, centralidade da prática profissional (Nóvoa, 1989,1991; Roldão, 2004a, 2004b, 2007a; Sacristán, 1994), as teorizações do conhecimento profissional (Shulman, 2004) e ainda os contributos recebidos de teóricos ligados à formação de adultos (Malglaive,1995). (p. 194)

Contudo, para Roldão (2017), permanece no panorama da formação contínua uma “resistência à mudança’ e ao conservadorismo latente dos atores-professores, das

²¹ DECISÃO N.º 2493/95/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 23 de Outubro de 1995. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EN>.

instituições formadoras e do próprio sistema” (p. 195). Os processos formativos encontram-se, paradoxalmente, imbuídos do que designa como “lógica escolar” (ibid.), i.e., teórica na sua essência, pelo que mais facilmente exequível, e “escolarizante na prática, mas sempre antiescolarizante nos pressupostos do discurso” (ibid.), favorecendo a imutabilidade do estado de coisas e a bipolarização do “certo” e do “desejável” (p. 196).

Além das limitações aqui mencionadas relativamente à oferta formativa pelos CFAE, que tem sido prioritariamente posta ao serviço da consecução das políticas educativas em detrimento das necessidades concretas de desenvolvimento profissional sentidas pelos professores, retoma-se Bártolo Paiva de Campos (1995) por se considerar que a associação entre a obrigatoriedade de frequência de formação contínua e a progressão na carreira gera ambivalência entre os derradeiros propósitos daquela - o desenvolvimento pessoal e profissional -, e o cumprimento automático de uma determinação legal que raramente se repercute nas práticas quotidianas do professor em sala de aula, e não evidencia, a jusante, impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos e/ou na qualidade do serviço educativo (Popham, 2014).

Finalmente, e tendo em conta as ameaças previamente apontadas ao modelo de ADD, nomeadamente no que respeita a incapacidade de emancipação - *failure to launch* - (Weisberg, Sexton, Mulhern & Keeling, 2009), julga-se que importa também discutir **a medida em que a AEDD induz os professores a autorregular as suas opções formativas de acordo com as suas necessidades efetivas e em prol do seu desenvolvimento profissional.**

5.3 O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCFC), designação que remonta à publicação do Decreto-Lei n.º 274/94, previsto no RJFC como Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, exercerá um papel determinante na regulação da qualidade da formação, quer através da acreditação das ações e dos formadores, quer devido ao seu papel avaliativo e consultivo, sobretudo a partir de 1996. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro prevê a constituição de duas secções diferenciadas neste Conselho: uma responsável pela análise e acreditação de processos relativos à formação contínua; outra vocacionada para a formação especializada, i.e., toda a formação adquirida atinente à cientificidade dos grupos de recrutamento ou à Educação. De acordo com esta

divisão por áreas de influência, Formosinho e Araújo (2011) resumiam as suas atribuições em dois domínios de ação:

- (i) a) a “acreditação e creditação de entidades formadoras e de ações de formação contínua”, onde se inclui a acreditação e registo “das entidades formadoras e as ações de formação”; b) o reconhecimento e a “equivalência de qualificações e a experiência profissional aos candidatos a formadores”; c) a atribuição de “equivalência a graus e qualificações obtidos no estrangeiro”; d) o esclarecimento de “dúvidas relacionadas com a avaliação e certificação das ações”; e) o estabelecimento do “regime de acreditação da formação especializada”; f) a fixação da “duração das modalidades de estágio, de projecto e de círculos de estudo”;
- (ii) o acompanhamento e a avaliação, emitindo “recomendações”; participando “na avaliação do funcionamento do sistema de formação contínua”; apresentando ao “Ministro da Educação e às entidades formadoras propostas para a melhoria do sistema de formação”. (p. 4)

A partir de 1996, este órgão passa, através do Conselho de Formação Contínua, a deter também funções consultivas sobre as políticas de formação inicial e contínua de professores, competindo-lhe

acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua; emitir pareceres e recomendações; participar na definição da política de formação de professores; propor medidas visando a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores; acompanhar a definição dos critérios de financiamento das ações de formação; apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação. (op. cit., p. 5)

No que diz respeito à acreditação das ações de formação, o documento intitulado “Regulamento para Acreditação e Creditação de Acções de Formação Contínua”²², elaborado por este órgão em 2016, revê os critérios para acreditação da formação, considerando a necessidade da sua acomodação à lei, a fiabilidade do sistema, a relevância científica e a qualidade pedagógica da formação:

²²<https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

- (i) “a sua clarificação e adequação ao actual estágio de desenvolvimento do sistema educativo e do sistema de formação contínua de professores/as”;
- (ii) “a credibilidade do sistema de formação contínua, (...) largamente dependente da percepção que os/as destinatários/as – os/as professores/as – tenham do seu mérito científico e pedagógico” (p. 1);
- (iii) a necessidade de assegurar a qualidade da formação oferecida, porquanto “a falta de qualidade média das acções de formação constitui a maior ameaça para o sistema de formação contínua de professores/as, e a sua qualidade média elevada constitui o seu melhor garante” (p. 2).

Assumindo o desafio lançado pelo Conselho da União Europeia em 2014 aos estados-membros no que respeita o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, que estimula

a criação de quadros de competências profissionais para formadores de professores, que definam as competências necessárias e que reforcem, ao mesmo tempo, a colaboração, o intercâmbio de práticas entre pares e o desenvolvimento de áreas como a orientação em contexto escolar dos novos professores (CNE, 2014, p. 23), procede o CCFC à elaboração, também em 2016, do “Regulamento de Acreditação de Formadores/as”²³, fundamentado na “evolução do sistema educativo” (p. 1). O processo da especificação de critérios divide-se em:

- (i) domínios de especialidade, “A – Área de Ciências da Especialidade, B – Área do Ensino, Educação e das Ciências da Educação C – Área de Prática Pedagógico-Didáctica e D – Área de Formação Ética e Deontológica”, (p. 1);
- (ii) habilitações literárias dos formadores ou relevância do seu currículo, que combina experiência profissional e/ou como formador e elaboração de publicações académicas.

Tal acreditação/certificação envolve procedimentos como a apresentação de um requerimento acompanhado do *curriculum vitae*, que permitirá avaliar “a competência científica, pedagógica e/ou tecnológica do/a requerente” (p. 5). A decisão do CCFC sobre a acreditação terá como indicadores “i) Habilitações académicas e profissionais; ii)

²³<https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Acredita%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores.pdf>.

Experiência profissional pertinente; iii) Experiência como formador/a; iv) Conhecimentos na área e domínio de formação para que requer a atribuição da acreditação”. (p. 6)

A partir da análise dos critérios estabelecidos pelo CCFC quer no que respeita a acreditação de ações de formação, quer no que concerne à certificação dos formadores, depreende-se que tanto as ações propostas nos Planos de Formação elaborados pelos CFAE quanto a triagem dos seus formadores, se submetem a requisitos criteriosos de certificação, os quais, assume-se, garantem a qualidade do processo formativo. Contudo, ressalva-se a ausência de necessidade de certificação pelo CCFC de Ações de Curta Duração oferecidas pelos CFAE, fator que importa aqui mencionar por ser, atualmente, a única modalidade em vigor no âmbito da Formação Contínua em AEDD. Assim sendo, **torna-se pertinente questionar a opção dos CFAE por tal modalidade de formação, os motivos da omissão do CCFC no processo de capacitação de avaliadores externos, bem como o eventual impacto deste afastamento na qualidade da formação ministrada.**

5.4 O papel dos CFAE na AEDD

Integrada naquilo que Nóvoa (1992) designa por “função de regulação-avaliação que prolong[a] (e legitim[a]) o controlo [estatal] sobre a profissão docente” (p. 9), e tendo em vista uma operacionalização “instituída” e “de natureza *instituinte*” (Roldão, 2007, p. 71, 61), procede o Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro

à criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos que aproveita as estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas e o seu âmbito de abrangência geográfica, propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede, com reflexos no trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no procedimento de avaliação externa. (p. 35376)

Esta “bolsa de avaliadores externos”, constituída nos CFAE, é composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos administrativos:

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. (Artigo 2.º, ponto 2, p. 35377)

É ao Diretor do CFAE que compete, igualmente, afetar um AE (avaliador externo) a cada PA (professor avaliado), calendarizar a observação de aulas e monitorizar o processo de AEDD, assegurando que o mesmo se conclui em tempo útil. O recenseamento dos docentes que reúnem condições para serem AE é feito através do preenchimento de um formulário *online* pelo Diretor de cada escola, constituindo-se a bolsa de avaliadores externos, gerida centralmente pela DGAE. Esta bolsa mantém-se permanentemente atualizada por força das dinâmicas de “mobilidade, de progressão na carreira ou de formação e experiência profissional entretanto adquirida (n.º 2 do artigo 2.º, p. 35377). A afetação dos AE aos PA é feita consoante os critérios estipulados no Artigo 2.º, após o que segue para o Conselho de Diretores que integra a Comissão Pedagógica do CFAE, a quem compete ratificar a distribuição apresentada pelo Diretor.

Ante o exposto, constata-se que **os CFAE assumem um papel decisivo na implementação da AEDD**, que advém da competência delegada em matéria de organização e gestão dos procedimentos tendentes à concretização da avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, e de, simultaneamente, lhes estar acometida a capacitação dos avaliadores externos.

6. O Avaliador Externo e a Formação Contínua em AEDD

6.1. Seleção e Perfil do Avaliador Externo

Conforme explanado em subcapítulo anterior, a seleção dos AE decorre, primeiramente, do cumprimento do disposto no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro (Artigos 2.º e 5.º), concretamente de um conjunto de requisitos técnicos que incluem o grupo de recrutamento, o escalão da carreira do AE, bem como a formação académica e/ou experiência em avaliação de desempenho docente ou supervisão pedagógica²⁴.

A designação dos AE feita pelos CFAE tem conseguido observar, na generalidade, os preceitos relativos ao grupo de recrutamento - obrigatoriamente o mesmo do PA -, e do escalão da carreira, que não pode, em caso algum, ser inferior àquele em que o PA se encontra. Contudo, a escassez de formação académica nas áreas da especialidade entre os

²⁴ A este propósito, subscreve-se o entendimento da UNESCO (2019), para quem o recrutamento dos inspetores, que aqui se transpõe para os avaliadores externos, deve assentar num quadro de competências claramente definido e incluir conhecimentos, capacidades e atributos para avaliar e apoiar os professores (p. 75).

AE (Pinto & Gonçalves, 2019; Marques, Mouraz & Paz, 2021), tem, por um lado, impossibilitado o cumprimento desta exigência, e, por outro, depositado quase exclusivamente nos CFAE o ónus de capacitação dos AE.

Secundando-se Ruivo (2009), a escolha do avaliador

obriga a uma selecção aturada, fundamentada, baseada em critérios de indiscutível mérito e, depois, a uma demorada formação específica e especializada. Para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador. (p. 7)

Para Reis (2011), o professor avaliador, enquanto “modelo” (p. 17) a seguir em matéria de desempenho docente, deverá ser selecionado de acordo com a “sua forte credibilidade como profissional” (ibid.).

Reportando a Simões (2000), Salgueiro e Costa (2013) consideram que a credibilidade do processo avaliativo depende da competência - aqui entendida como um conjunto de “qualificações e capacidades” (Simões, 2000, cit. por Salgueiro & Costa, 2013, p. 111) - reconhecida aos *avaliadores-pares* (em itálico, no original, ibid.), reforçando conjuntamente a sua validade interna e a fiabilidade do próprio processo de AEDD.

Neste sentido, e dada a complexidade inerente ao ato de avaliar, bem como aos efeitos de carácter permanente e irreversível que a ADD produz na carreira do PA, considera-se, à semelhança de Ruivo (2009), que o AE deve congrega, num perfil específico, competência profissional, aptidão para o desempenho da função e características pessoais que são imprescindíveis ao exercício da supervisão pedagógica. Assim sendo, o avaliador

[terá que] ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. (...) um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. (Ruivo, 2009, p. 7)

No que concerne à tecnicidade e especificidade da sua função, o avaliador deve dominar

com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, [conhecer] as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado. (ibid.)

Também Casanova (2009) alude a um conjunto de disposições essenciais que o avaliador/supervisor deve reunir. Neste sentido, o “perfil do avaliador de desempenho” aponta para alguém que deve ser conhecedor “do contexto, (...) dos diferentes conceitos (supervisão, avaliação, desenvolvimento curricular, gestão de recursos), [d]os seus significados e [d]as suas implicações teórico-práticas” (p. 323).

A par destes requisitos, que dizem essencialmente respeito ao processo superviso, o avaliador deve ainda evidenciar mestria no campo científico-pedagógico, sobre o qual “deverá possuir *skills* de gestão curricular e de planificação das diferentes actividades lectivas (...)” (ibid.), que inclui os domínios “específicos da disciplina leccionada pelo professor avaliado” (idem, p. 323). Impõe-se, igualmente, que seja conhecedor das componentes de “gestão curricular” e de “avaliação das aprendizagens dos alunos”, sendo que a proficiência em tais áreas lhe permitirá “analisar e produzir juízos valorativos, e sobretudo ajudar o professor a melhorar as suas práticas” (ibid.). Portanto, e enquanto observador da prática letiva, importa que possua

conhecimento teórico e prático de diferentes técnicas de recolha de dados (...) e de análise de conteúdo (...), [aliado ao de] técnicas reflexivas (...) para que o diálogo entre ambos seja profícuo e melhore efectivamente o processo de ensino do professor avaliado e também das práticas e conhecimentos dos avaliadores. (Casanova, 2009, p. 323)

Numa perspetiva integrada, o avaliador/supervisor deve materializar aquilo que Valdés (2000), citado por Casanova (2009) designa de “*skills* transversais inerentes às funções de avaliador (diagnóstica, formativa e desenvolvimentista)” (p. 323).

Esteando-se em Alarcão e Tavares (2003), Silva, Machado e Leite (2014) sintetizam como “conhecimentos essenciais” do supervisor

- Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- Conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- Conhecimentos das ideias e das políticas sobre a educação. (p. 50)

Nas conclusões do seu estudo, os autores apontam para um perfil de avaliador que possua competências relacionais e de interação e os domínios científico, pedagógico e didático, salientando a necessidade de avaliador e avaliado serem do mesmo grupo disciplinar. A capacidade de diálogo, a partilha e reflexão foram as qualidades mais focadas, seguindo-se a imparcialidade. (p. 59)

Também Monteiro (2009) alude a predicados de natureza individual e ética que permitirão ao avaliador/supervisor

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

Na mesma senda, Wiles e Bondy (2000), citados por Carvalho (2012), advogam que para o exercício das funções de supervisão é fundamental ter conhecimentos nessa área da especialidade, bem como ter competências para as tomadas de decisão, de gestão e de investigação e ainda capacidades de discussão e aconselhamento. (p. 60)

Neste sentido, e independentemente dos propósitos da supervisão (mais formativa ou mais sumativa), o supervisor deve ser capaz de

(...) por um lado, orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvimento no meio escolar (...), saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica; e (...), por outro lado, fazê-lo sobre o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional. (Monteiro, 2009, p. 3580)

Para Reis (2011), além de uma sólida formação específica, o “mentor ou supervisor” (p. 17) deve possuir competências profissionais, de relacionamento interpessoal e de comunicação, consubstanciadas nas “capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível” (p. 17).

Já no entender de Baptista (2011), a tónica do processo de supervisão reside na relação construída entre avaliado e avaliador, que deve basear-se na confiança.

Concretamente no que respeita ao avaliador, este deve estar “suficientemente implicado na relação [com o avaliado], devendo comportar-se como alguém disponível e atento, pronto para produzir recomendações e discutir opções” (pp. 35, 36), apto a “«reconhecer os pólos de excelência e agir como um amigo crítico»” (De Ketele, 2010, citado por Baptista, 2011, p. 36), “que funcione, acima de tudo, como um aliado cúmplice, como alguém atento à história pessoal, preparado e disposto a fornecer orientação” (p. 36).

Gomes (2010) caracteriza o avaliador/supervisor como um profissional “objectivo, (...) equilibrado e justo na aplicação da escala de avaliação, distinguindo situações excepcionais”, e que deve ser, paralelamente, um garante de que “o sistema de avaliação seja um instrumento para evidenciar o mérito e promover a excelência” (p. 32). Segundo Mosher e Purpel (1972), citados por Gomes (2010), o avaliador deve ser sensível aos problemas e às suas causas, possuir espírito analítico, capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal, competências em gestão curricular, didática e pedagogia, e “responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (p. 104).

Um estudo de Antunes (2014) elenca uma combinação distintiva das especificidades de um avaliador/supervisor, destacando a competência, a isenção, a objetividade, a destreza comunicativa, a escuta ativa, o *feedback* positivo ao avaliado, a par da capacidade de promover tanto o trabalho colaborativo quanto o desenvolvimento profissional do PA (pp. 87-88).

Resta mencionar que o avaliador/supervisor deve, ele próprio, refletir permanentemente sobre o seu desempenho. Somente através de uma autognose crítica rigorosa, tão objetiva quanto possível, e da autoavaliação consistente, no melhor exercício da sua “integridade pessoal” (Baptista, 2011, p. 37), estará em posição de ajuizar/avaliar, com propriedade, equidade e retidão, o desempenho de um par. Ao fazê-lo, o avaliador/supervisor coloca-se na posição de um personagem, simultaneamente **auto e homodiegético**, reescrevendo a sua própria narrativa profissional e ajudando, construtivamente, outros a reescrever as suas, através do

questionamento sistemático do próprio ensino, do empenho e competências para estudar o próprio ensino, da preocupação em questionar e testar a teoria na prática e disponibilidade para ser observado por outros professores. (Stenhouse, 1995, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7)

Ao finalizar esta incursão pelos atributos que um avaliador/supervisor deve reunir, e que se aproximam, no essencial, em vários autores, discorre-se novamente sobre os requisitos legislados de seleção dos AE, assinalando-se a prevalência de critérios burocráticos sobre características da esfera individual e motivacional, também elas essenciais a uma boa prática supervisiva. Neste contexto, seria relevante **debater se uma tarefa tão impactante na vida dos docentes avaliados deverá marginalizar atributos individuais que predisõem a um melhor desempenho por parte do supervisor, bem como se o exercício da função de avaliador externo não deverá ser, sempre, um ato volitivo.**

6.2. Da (I)Legitimidade do Avaliador Externo

No modelo de ADD português coexistem, ordinariamente, duas modalidades de avaliação: a) a autoavaliação, numa lógica de autorregulação e incremento da reflexividade sobre a prática docente; b) a heteroavaliação, concretizada por avaliadores internos, que se pretende proporcionem “uma avaliação que assuma um caráter regulador, contextualizado e colaborativo” (Machado, Abelha, Salgueiro & Barreira, 2012, p. 76), e os avaliadores externos, que equilibram o processo de avaliação ao salvaguardar a “objetividade” ou “legitimidade científica” e a “verticalidade” ou “legitimidade política” (pp. 75-76), “garantindo um efeito de (...) neutralidade e distanciamento para uma avaliação que se pretende não só isenta de subjetividade e parcialidade, como também isenta de conflitos intraorganizacionais” (p. 76).

A par do tríptico polémico **classificação-mérito-justiça**, a falta de legitimidade apontada pelos PA aos AE por conta da sua carência de formação científica em matéria de supervisão ou avaliação de desempenho docente, tem sido também anotada como um dos fatores potencializadores de desacordo em relação aos resultados da avaliação, conforme atestam Soares (2013), Serrano (2013) Rola (2014) ou Candeias (2018).

De acordo com Ruivo (2009),

formar um avaliador leva tempo, elevadas doses de paciência, muito treino e conhecimento especializado. A escolha de um avaliador não pode ser casual e, sobretudo, não pode depender de critérios político-administrativos. (p. 8)

A avaliação por pares tem gerado alguma acrimónia entre os docentes, por razões que se prendem, na ótica de Gomes (2010), Duarte (2015), ou Reis (2011), com as

“competências profissionais para o desempenho desta tarefa avaliativa” (p. 8) e, por conseguinte, com “quem avalia” (Paquay, 2004, citado por Machado, Abelha, Salgueiro & Barreira, 2012, p. 74). Segundo estes autores, “as lógicas de horizontalidade e de paridade instituídas nas culturas escolares tornam a questão da definição dos avaliadores como a mais crítica, problemática e conflituosa” (pp. 74-75).

Para Fernandes (2008), citado por Duarte (2015), é imperativo que o processo de avaliação seja «desenvolvido por avaliadores credíveis e respeitados pelos avaliados» (p. 24). Por isso, é fundamental «“que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores”» (p. 48). Neste sentido, Duarte (2015) salienta que PA e AE acordam na necessidade de formação específica para os AE, que continuam a revelar dificuldades em “assumir o seu papel no processo de avaliação de desempenho docente, como avaliadores dos colegas” (p. 53).

De acordo com Silva, Machado e Leite (2014), observa-se uma falta de legitimidade consciencializada por ambos os atores - avaliadores e avaliados -, por força da carência de formação académica especializada dos AE: “A formação em supervisão é (...) reconhecida pelos atores como necessária para o bom desenvolvimento da avaliação de professores” (p. 52), ao que acresce a relação categórica questionável entre a competência profissional e a experiência e antiguidade. Como concluem, “um dos maiores problemas da ADD relaciona[-se] diretamente com a falta de credibilidade e de preparação dos avaliadores, que é percecionada pelos avaliados e assumida pelos próprios avaliadores” (p. 63).

Estudos anteriores por Marques (2011), Casanova (2011), Brilhante (2012), Serrano (2013), Moura (2014), Antunes (2014), ou posteriores a 2014 por Dias, Barreira e Vaz-Rebelo (2016), Lapo e Flores (2016), Afonso (2016), Queiroga, Oliveira e Barreira (2016), Pinto e Gonçalves (2019) ou Vaz (2019), respaldam estas conclusões, apontando para a subsistência de algum ceticismo relativamente ao saber e ao saber-fazer dos AE, quer, a montante, pela falta de formação especializada dos próprios formadores em AEDD e/ou pela brevidade da formação ministrada, quer, a jusante, pela insegurança demonstrada pelos AE no desempenho da função avaliativa (Lapo & Flores, 2016, pp. 7-8).

Segundo Marques, Mouraz e Paz (2021), constituem-se como requisitos de legitimação dos avaliadores, a sua competência profissional, a sua experiência no desempenho da função supervisiva e a sua formação específica

em Supervisão Pedagógica e/ou Avaliação de Desempenho, determinante para a qualidade dos processos supervisivos (Dias, 2018), assumindo-se que os mesmos serão tanto mais eficazes quanto mais consistente for a formação detida pelo avaliador / supervisor. (p. 214)

Considerando que a **formação dos avaliadores externos é, *ipsu factum*, um requisito de credibilização e, simultaneamente, um barómetro da qualidade da AEDD**, subscrevem-se as palavras da Comissão Europeia (2018), importando, por isso, “compreender de que forma é concebida a avaliação e como funciona implica saber quem são os avaliadores, de onde vêm e, por último, até que ponto estão bem preparados para essa função” (Comissão Europeia, 2018, p. 95):

Sejam quem forem os avaliadores, quer seja o líder escolar sozinho ou uma equipa de profissionais, o seu papel é fundamental para garantir um sistema de avaliação justo, coerente, transparente e largamente aceite. Por conseguinte, a formação é crucial para que o sistema funcione. (idem, p. 98)

6.3 A Formação Contínua em AEDD

Dado que se arroga existir uma relação instrumental entre a competência do AE/supervisor -que deverá, em todo o caso, ser objeto de uma formação adequada-, e a sua aptidão para concretizar uma avaliação de desempenho criteriosa, a componente de AEDD e a formação contínua adquirida pelos AE na área de “e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica”²⁵ encontram-se intimamente associadas e constituem-se como aspetos preponderantes do processo de ADD.

Assumindo os objetivos pessoais e coletivos da formação contínua propostos por Formosinho e Araújo (2011), a saber, que

A formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens, (p. 2),

²⁵ Artigo 5º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

e partindo de uma conceção ética de responsabilidade educativa que é, simultaneamente, individual e comunitária, subscreve-se o entendimento de Ventura (2013), para quem se impõe “alicerçar robustamente a formação dos avaliadores no âmbito da avaliação de desempenho de docentes em Portugal” (xiii), porquanto a AEDD só faz sentido se os AE, através de si próprios e da sua ação sobre os pares, a colocarem “ao serviço da promoção de melhores aprendizagens por parte dos alunos portugueses” (ibid.), da excelência e da eficácia do sistema educativo. Contudo, um estudo de Salgueiro e Costa (2013) que reporta aos dois primeiros ciclos avaliativos, assinala que o objetivo de formação dos avaliadores internos e externos previsto no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro não foi concretizado (p. 110), facto que poderá ter contribuído para o lastro de descontentamento que se eterniza relativamente ao processo de AEDD.

Carvalho (2012), que indagou AE sobre as suas necessidades de formação, concluiu que as mesmas se situavam em algumas áreas específicas da supervisão, concretamente, “*teorias e modelos de supervisão* logo seguido por construção de instrumentos de avaliação e pelos descritores de desempenho docente” (p. 89).

Evidentemente, a formação contínua em AEDD deverá incidir sobre as competências técnicas inerentes à função, mas também condensar aquilo que Roldão (2007) designa por “elementos definidores da profissão” (p. 53), assentando, conceptualmente, nas esferas da “função docente e sua natureza, [n]o desempenho docente, e [n]a natureza e componentes do conhecimento profissional necessário ao seu desempenho” (ibid.).

De acordo com Caetano (2008), citado por Casanova (2009), “a formação deverá centrar-se nos aspectos críticos da avaliação”, visando:

- a) os objectivos do sistema [...];
- b) os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar [...];
- c) o tipo de medição a utilizar [...];
- d) os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer [...];
- e) os procedimentos específicos a seguir [...];
- f) a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho [...];
- g) a formalização da avaliação e etapas seguintes;
- h) algum tipo de simulação da aplicação do sistema [...]. (Casanova, 2009, p. 325)

Mais recentemente, a UNESCO (2019) defende que os avaliadores devem receber formação que lhes permita empreender uma avaliação consistente, objetiva, equitativa e construtiva.

Neste sentido,

They should receive training, particularly with regard to equity, non-discrimination and avoiding bias. Inspections should be constructive rather than punitive, focusing on providing formative feedback to inform continuous improvement. (p. 75)

Considera-se, pois, que **a formação contínua em AEDD** - que deve ter como fim último a melhoria dos processos educativos -, deve constituir-se como uma **via de sentido duplo no incremento da qualidade da práxis de quem é observado e, paralelamente, de quem observa e é objeto desta formação.**

Conforme referido anteriormente, e não obstante os CFAE terem sido, ao longo da última década, o eixo preponderante na formação contínua em AEDD, o relatório da Comissão Europeia (2021) intitulado *Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância*²⁶ refere a promoção pela DGAE, entre 2013 e 2018, de quatro edições de ações de formação contínua no âmbito da avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do desempenho docente, aludindo à presença de cerca de 5000 avaliadores externos (p. 2). Neste cenário de constatação do predomínio da formação contínua na capacitação dos AE, tornou-se imprescindível a compreensão da formação ministrada, bem como do seu impacto no que respeita ao desempenho de funções avaliativas pelos AE.

Ao longo deste capítulo procedeu-se a uma incursão pela produção legislativa educativa em Portugal em tempos de democracia, com enfoque na regulamentação da carreira docente e na evolução dos modelos de avaliação dos professores, procurando-se integrar ambos nos contextos histórico-políticos e sociais vigentes, os quais, se constatou, tenderam no sentido de uma maior *accountability* do Estado e dos seus funcionários através da regulamentação e instituição da avaliação de desempenho com vista a aferição da eficiência das pessoas e da eficácia das instituições. Neste sentido, contemplou-se o processo de ADD, a sua relação com a avaliação interna e externa das escolas, e os desafios que se colocam ao modelo atual, convocando, necessariamente, a esta reflexão, o conceito de supervisão pedagógica e o ideal de “bom professor”.

Apresentou-se uma breve resenha sobre a gênese dos CFAE e a sua consolidação como baluartes da Formação Contínua do pessoal docente, discutindo-se a sua autonomia e constrangimentos em matéria de oferta formativa – concretamente no que à AEDD diz respeito -, bem como o seu papel preponderante no processo de Avaliação Externa do

²⁶ <https://eacea.ec.europa.eu/national->

Desempenho Docente. Incluiu-se a análise dos critérios legais de seleção e perfil desejável de um avaliador externo, problematizando ambos em função dos requisitos de legitimação dos AE pelos pares, particularmente da sua formação em avaliação de desempenho docente.

PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 Natureza do estudo, definição e fundamentação

Este Estudo de Caso, enquanto metodologia de pesquisa qualitativa, “investiga uma unidade específica, real e atual (um caso) (...) por meio de diferentes fontes de dados para subsidiar a descrição do fenômeno e as temáticas relacionadas” (Creswell & Poth, 2018, citados por Rios, 2021, p. 28). Entre os múltiplos propósitos que o Estudo de Caso pode servir, encontram-se o de “descrever situações ou factos” (Guba & Lincoln, 1994, citados por Coutinho & Chaves, 2002, p. 225), concretamente a conceptualização e desenvolvimento da formação contínua em AEDD, bem como o seu impacto no desempenho da função avaliativa pelos AE, visando proporcionar “conhecimento acerca do fenómeno estudado” (ibid.). Trata-se de um estudo de carácter holístico, empírico “que decorre em ambiente natural” (idem, p. 224). Para tal, recorreu-se a fontes e a métodos de recolha de dados variados, que compreenderam a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a utilização de dados estatísticos recolhidos pelos proponentes da formação em AEDD, permitindo que

Estas perspetivas e leituras da realidade, unidas, formam um quadro razoavelmente representativo e promovem ao pesquisador uma leitura da realidade sob a ótica do(s) envolvido(s), dando a base para a interpretação do fenómeno ou contexto. (Tuckman & Harper, 2012, citados por Rios, 2021, p. 17)

Considera-se que a fronteira do estudo se encontra distintamente delimitada: a) pelo tema - a formação contínua em AEDD -; b) por um espaço físico (um CFAE de um concelho no norte do país); c) pelo grupo de informantes-chave: a Diretora do CFAE, seis ex-formandas e duas formadoras em AEDD; d) pelo limite temporal, de 2012 até 2021.

Considerou-se adequada a modalidade de Estudo de Caso Instrumental, dado que se pretendeu, por um lado, produzir conhecimento numa área ainda pouco investigada, e, por outro, sendo o objeto de estudo um caso particular, o mesmo pode auxiliar na compreensão de uma problemática mais ampla a partir de uma amostra reduzida (Stake, 1999), examinando-se “um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores” (Ventura, 2007, p. 384). Dado que vários são os CFAE que oferecem formação em AEDD, pretende-se “não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí” (idem, p. 386), objetivando-se subliminarmente a avaliação da qualidade da AEDD.

Este estudo combinou os enfoques exploratório, interpretativo e descritivo, porquanto neste último se pretende “uma reconstituição, mais ou menos panorâmica, das principais características da situação em questão” (Almeida, 2016, p. 64), de modo a responder a questões como “*o que* está a acontecer” e “*como* as coisas se processam”, o que, de acordo com Aires (2015), remete “para a descrição do fenómeno” (p. 48), ou seja, almeja-se “o entendimento do fenómeno como um todo, na sua complexidade” (Godoy, 1995a), p. 63; Freitas & Jabbour, 2011). Já no que concerne ao enfoque exploratório, considerou-se que este estudo se encontra no domínio de “problemas pouco conhecidos” (Godoy, 1995a), p. 63), podendo contribuir para a construção do conhecimento na área. A par disso, as “informações preliminares” obtidas neste estudo poderão constituir, no futuro, “uma investigação mais ampla e profunda do caso específico ou de outros” (Almeida, 2016, p. 64). O enfoque interpretativo, enquanto “processo global de interação de pessoas em situações e contextos reais e totais” (Scheuerl, 1984, citado por Sáez, 1989, p. 29), permite aceder internamente aos “acontecimentos da dinâmica educativa e poder obter, assim, as regras que dirigem a mesma”²⁷ (p. 30). Propôs-se atingir um conhecimento “compreensivo, não prescritivo”, buscando a compreensão de fatores como se produzem na prática e os significados atribuídos pelos participantes (Sáez, 1989, p. 27, 28; Vain, 2012).

De forma a obviar as limitações que um Estudo de Caso Instrumental apresenta, nomeadamente no que diz respeito à credibilidade - validade externa ou possibilidade de generalização dos resultados e fiabilidade ou replicabilidade (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231) -, acautelou-se que se encontram reunidas as seguintes condições: a) o estudo revestiu-se de um carácter crítico, possibilitando a confirmação, modificação e ampliação do conhecimento na matéria em apreço (ibid.); b) contém a descrição pormenorizada de “todos os passos operacionais do estudo” e da condução da investigação, de modo a permitir a sua replicabilidade no futuro (idem, p. 233); c) foi assegurado o rigor dos procedimentos para garantir a fiabilidade das conclusões de modo a assegurar a validade interna do estudo (idem, p. 234); d) a triangulação constante entre as diversas fontes de dados atesta a sua credibilidade (Bryman, 2012, p. 396).

²⁷ Tradução livre.

2.2 Questões de Investigação

O contexto de escassez de formação graduada em supervisão pedagógica e/ou avaliação de desempenho, a par do papel determinante dos CFAE na melhoria direta - através do impacto da formação contínua em AEDD no desempenho da função de AE -, ou indireta - no desempenho profissional do próprio AE tanto quanto da sua ação sobre os pares -, promoveram estas instituições a objetos primordiais neste estudo. O desígnio formativo de que os CFAE estão incumbidos desde a regulamentação do RJFC estabelecido em 1992, através do Decreto-Lei no 249/92 de 9 de novembro, ao dar resposta

às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação. (Decreto-Lei no 127/2015 de 7 de julho, p. 4678), determinou a necessidade de compreensão da formação contínua ministrada em AEDD, dando origem a duas questões de investigação, posteriormente desdobradas em subquestões específicas:

- Como se caracteriza a oferta de formação contínua em AEDD no CFAE X?
 - Quais os critérios que presidem à definição do currículo de formação em AEDD?
 - Que conceitos estão subjacentes à organização curricular?
 - Quais as metodologias e recursos utilizados na formação?
 - Quais as dimensões mais / menos preponderantes no currículo da formação?
 - Como se procede à avaliação na/da formação?
- Como percecionam os avaliadores a formação contínua em AEDD ministrada pelo CFAE X?
 - O que consideram os ex-formandos, agora avaliadores externos, sobre a adequação, pertinência e dimensões da formação mais relevantes para o desempenho das suas funções?
 - Qual o contributo da formação em AEDD para o desenvolvimento profissional dos ex-formandos no que respeita à sua prática docente?

2.3 Seleção e caracterização dos informantes-chave

Procurou-se, na seleção dos informantes-chave, que o conjunto de sujeitos se constituísse relevante e significativo para o estudo, evitando a redundância da amostragem estatística (Bryman, 2012). De acordo com esta premissa, considerou-se que seria importante entrevistar: a) seis ex-formandas, de grupos de recrutamento diferentes, que frequentaram uma ou mais ações de formação contínua em AEDD em anos diferentes e que, por isso, acederam a diferentes modalidades de formação ministradas por formadores também eles distintos. Todas as ex-formandas se encontram em exercício de funções docentes em Agrupamentos de Escolas associadas ao CFAE X e têm desempenhado funções como AE ao longo dos últimos três anos letivos; b) duas formadoras, das quais uma iniciou o primeiro ciclo de formação contínua em AEDD no CFAE X em 2014, e a outra formadora tem ministrado ACD desde 2019; c) a Diretora do CFAE X.

Informante-chave	Tempo no desempenho funções como AE (em anos)	Exercício de cargos de gestão intermédia (no presente)	Tempo de serviço (em anos)	Habilitações literárias	Grupo de recrutamento	Faixa etária (Intervalo)
AE A	2	Coordenadora de Departamento e de Projeto	30	Licenciatura	600	51-60
AE B	9	Coordenadora de Estabelecimento	39	Licenciatura + Mestrado em Avaliação	100	+ 60
AE C	3	Subdiretora de Agrupamento	22	Licenciatura + Doutoramento em Química	510	40-50
AE D	5	Não	31	Licenciatura + Mestrado em Supervisão Pedagógica	300	51-60
AE E	3	Coordenadora dos DT	37	Licenciatura	330	51-60
AE F	3	Coordenadora da EMAI	36	Licenciatura + Mestrado em Administração Escolar	420	+ 60

(Tabela 2: dados de caracterização das avaliadoras externas)

Informante-chave	Tempo no desempenho como formador (em anos)	Tempo no desempenho como formador em AEDD	Habilitações literárias	Formação específica em AEDD	Faixa etária (Intervalo)
FAEDD1	25	10	Licenciatura + Mestrado + Doutorado em Desenvolvimento Curricular	Não ²⁸	+ 60
FAEED2	20	13	Licenciatura+ Mestrado em Desenvolvimento Curricular	25 horas, pela DGAE (2008)	51-60

(Tabela 3: dados de caracterização das formadoras em AEDD)

Informante-chave	Tempo no exercício de Diretor CFAE (em anos)	Habilitações literárias	Grupo de recrutamento	Faixa etária (Intervalo)
DCFAEX	18	Licenciatura+ Mestrado em Desenvolvimento Curricular	400	+ 60

(Tabela 4: dados de caracterização da Diretora do CFAE X)

2.4 Procedimentos

A primeira fase do trabalho de campo iniciou-se com o envio de um email à Diretora do CFAE X em março de 2021, apresentando os propósitos do estudo e solicitando a sua autorização para o levantamento documental e colaboração para a realização das entrevistas. Em outubro do mesmo ano, a investigadora recebeu, da Diretora do CFAE X, pela mesma via, diversa documentação previamente solicitada, bem como os contactos eletrónicos de três formadoras em AEDD e de dez ex-formandas, tendo todas sido abordadas por email onde foram explicitados os objetivos do estudo e remetidos os guiões de entrevista construídos com esta finalidade²⁹. Posteriormente, e em função da anuência obtida,

²⁸ A Formadora em causa integrou a equipa da DGAE que concebeu o modelo de ADD instituído em 2012, bem como o primeiro currículo ministrado na formação contínua em AEDD.

²⁹ Cf. Anexos.

constituiu-se a “amostra teórica”³⁰, integrando-a seis ex-formandas, duas formadoras em AEDD e a Diretora do CFAE X.

Seguidamente, foram agendadas as entrevistas com as AE, as formadoras e a Diretora do CFAE X, tendo as mesmas ocorrido no período compreendido entre outubro de 2021 e junho de 2022. Sete das entrevistas decorreram em videoconferência via Zoom® e duas realizaram-se presencialmente, no local de trabalho das informantes-chave, tendo a sua duração oscilado entre uma hora e trinta minutos e duas horas e trinta minutos. Decidiu-se que, do ponto de vista da condução do estudo, a entrevista à Diretora do CFAE X deveria ocorrer em último lugar, tendo a mesma, à semelhança do que sucedeu com as restantes informantes-chave, acedido previamente ao guião da entrevista construído para o efeito. O facto de esta entrevista ter decorrido em junho de 2022 permitiu à investigadora uma triangulação prévia dos dados recolhidos a partir dos documentos analisados e das restantes entrevistas, facto que enriqueceu substancialmente o estudo ao suscitar outras questões que não tinham sido inicialmente inscritas no guião da entrevista, bem como a solicitação de documentação adicional que integrou a análise documental.

2.4.1 Entrevista Semiestruturada Individual

A construção do “roteiro” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 72) das entrevistas teve lugar após a revisão do estado da arte, que embasou a constituição de categorias e subcategorias que diferiram de acordo com o estatuto das informantes-chave, conforme se ilustra na tabela seguinte:

	Ex-Formandas	Formadoras	Diretora do CFAE X
Categorias/ Subcategorias	<ul style="list-style-type: none"> - seleção e frequência da ação de formação contínua em AEDD; - ação de formação contínua em AEDD (desenvolvimento e dimensões curriculares; adequação e limitações); - impacto da formação contínua em AEDD e 	<ul style="list-style-type: none"> - percurso, seleção e manutenção como formador em AEDD; - ação de formação contínua em AEDD (construção, desenvolvimento e dimensões curriculares); - impacto da formação contínua em AEDD (capacitação dos AE); 	<ul style="list-style-type: none"> - construção do Plano de Formação do CFAE (obstáculos, constrangimentos, prioridades nacionais); - atribuições do CFAE e papel da sua Diretora no processo de AEDD (+ observação de aulas e avaliação dos professores pelos pares); - formação contínua em AEDD (relevância para a

³⁰ Para Fernandes e Maia (2001), a “amostra teórica” define-se não pela representatividade “das características dos participantes”, mas antes pela sua relevância para o fenómeno em estudo (p. 56).

	desenvolvimento profissional; - reflexão sobre o desempenho do AE e conceito de supervisão pedagógica; - perfil do AE; - perfil do “bom professor”, noção de currículo e gestão curricular; - avaliação dos professores pelos pares.	- processo de seleção e perfil do AE; - avaliação dos professores pelos pares.	qualidade do sistema educativo e desenvolvimento profissional; formadores em AEDD); - avaliação da Formação Contínua em AEDD.
--	--	---	--

(Tabela 5: categorias e subcategorias constituintes dos guiões das entrevistas semiestruturadas)

As categorias que integram a tabela acima derivam em objetivos específicos que, por sua vez, enformam as questões e subquestões de investigação que deram origem às questões colocadas nas entrevistas. Além destas, consta dos guiões uma “ficha de entrevista” com a justificação da opção pela modalidade semiestruturada, bem como os objetivos gerais. Previamente a todas as categorias encontra-se a categoria 0 denominada “Obtenção de consentimento informado”, cujo conteúdo é abordado mais detalhadamente no subcapítulo “Questões éticas”.

Construídos os guiões, a sua validação foi sujeita a três fases. Num primeiro momento, os mesmos foram submetidos à análise de peritos para avaliar e analisar elementos como a redação das questões, a coerência, a adequação da linguagem e o grau de indução da resposta, bem como a relação variável-dimensão/objetivo-item. Num segundo momento, os guiões foram apresentados à Comissão de Ética da UID LE@D, que emitiu parecer favorável, tendo considerado que os mesmos cumpriam os requisitos éticos nos domínios dos objetivos da investigação, das questões colocadas, da garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, da obtenção de autorização para a gravação em vídeo e/ou áudio das entrevistas, bem como do direito que assiste aos entrevistados de conhecerem e alterarem a transcrição das mesmas. Num terceiro momento, selecionaram-se dois docentes (uma ex-formanda e uma formadora em AEDD) que reuniam características análogas às dos participantes, tendo-se conduzido um pré-teste (Gerhardt & Silveira, 2009).

Após a transcrição das entrevistas, coadjuvada pelo *software NVivo® Transcription*, as mesmas foram remetidas, por email, às entrevistadas, visando uma segunda validação. Depois de devolvidas à investigadora e ajustadas de acordo com as alterações feitas pelas

informantes-chave, procedeu-se ao anonimato, tendo sido eliminados todos os nomes próprios, sobrenomes, designações de Agrupamentos de Escolas, bem como topónimos e outras referências que pudessem permitir a identificação das próprias ou de quaisquer outros sujeitos envolvidos e/ou mencionados nas entrevistas. Os nomes das avaliadoras externas foram substituídos pelas siglas “AE” seguidas de uma letra; no caso das formadoras e da Diretora do CFAE X, foram constituídos acrónimos.

2.4.2 Análise Documental

Tendo constituído a segunda fase do trabalho de campo, a análise documental iniciou-se com a organização dos documentos recolhidos, após o que se procedeu ao tratamento dos dados e, finalmente, à interpretação da informação à luz do quadro conceptual revisto. O universo do caso em estudo encontra-se delimitado: a) pelo conhecimento da literatura em matéria de avaliação de desempenho docente, supervisão e formação contínua; b) pela legislação portuguesa relativa à ADD e AEDD, à formação contínua e aos CFAE; c) por **documentos específicos maioritariamente facultados pela Diretora do CFAE X**, a saber: “Plano[s] de Formação e Atividades” de 2012 a 2021; Fichas das Ações de Formação (AN) em AEDD que tiveram lugar entre 2014 e 2016; Requerimentos para Reconhecimento das ACD em AEDD, que ocorreram entre 2019 e 2021; Relatórios de Avaliação relativos ao Curso de Formação (CF) de 2014 e às ACD ministradas entre 2019 e 2021; Relatório Final referente às “Sessões de Trabalho – Avaliadores Externos 2018/2019” promovidas pela DGAE através da Equipa de Projetos Interdisciplinares e de Formação (EPIF); suportes digitais em *PowerPoint* utilizados nas diferentes ações de formação.

A técnica de análise documental permitiu aceder a todas estas fontes primárias que deram, posteriormente, origem à produção de informação secundária (Gerhardt, 2009, p. 69). Considerou-se, à semelhança de Guba & Lincoln (1981) que os documentos são, *per se*, uma fonte natural de informação contextualizada (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015) e sujeitos a pouca interferência, já que constituem um método de pesquisa não-intrusivo que permite aceder a dados que foram produzidos com finalidades práticas no campo em estudo (Flick, 2009, citado por Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). Neste sentido, a diversidade de fontes documentais revelou-se fundamental para a compreensão da realidade em estudo e a produção de conhecimento (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015), bem como para a validação e triangulação de informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas.

Regista-se que houve lugar à utilização de dados provenientes de relatórios oficiais pela EPIF e pelo CFAE X - também este um método não intrusivo e que apresenta menor margem de erro (Bryman, 2016) -, tendo-se procedido a uma análise documental dos mesmos. A utilização destes dados constituiu-se como vantajosa, dado que: a) representou uma poupança de tempo, prevenindo uma nova recolha de dados; b) os dados utilizados apresentam uma qualidade elevada; c) tornou possível, no caso concreto, a sua análise transversal e longitudinal, já que os inquéritos por questionário aplicados pelos proponentes da formação em AEDD dizem respeito a ações de formação contínua que tiveram lugar em anos diferentes, em modalidades de formação variadas e foram ministradas por formadores distintos; d) se foca um subgrupo específico de indivíduos - aqueles que frequentaram formação contínua em AEDD; e) abre a possibilidade de a reanálise dos dados suscitar novas interpretações (Bryman, 2016, p. 310, 319).

2.5 Análise de Conteúdo

Considerou-se que a melhor organização do *corpus* da pesquisa prévia à análise de conteúdo seria agregar as fontes documentais em três conjuntos: a) as entrevistas; b) a documentação do CFAE X e da EPIF; c) os suportes digitais utilizados nas ações de formação contínua.

A abordagem dos dados produziu uma análise indutiva, assumindo-se que “as categorias analíticas estão diretamente ‘enraizadas’ nos dados”³¹ (Charmaz, 2006, p. 187), originando iteratividade ou recursividade ao estabelecer uma relação constante entre os dados e a análise (Charmaz, 2006; Bryman, 2012).

Este estudo integrou ferramentas adstritas à *grounded theory*, concretamente: a) a amostra teórica, aqui entendida não na representatividade “das características dos participantes”, mas antes na sua relevância para o fenómeno em estudo (Fernandes & Maia, 2001, p. 56); b) a codificação dirigida³² (*focused coding*) (Charmaz, 2006, p. 11), que permitiu a separação, ordenação, e sintetização de grandes quantidades de informação; a codificação qualitativa (*qualitative coding*) (idem, p. 44), que consistiu na revisão das transcrições e na atribuição de designações a partes do discurso significativas no plano teórico do universo estudado (Bryman, 2012, p. 568), possibilitando a formação de

³¹ Tradução livre. Transcreve-se o original em Inglês: *the analytic categories are directly 'grounded' in the data* (Charmaz, 2006, p. 187).

³² Tradução livre desta e de todas as expressões inglesas apresentadas entre parêntesis e em itálico neste parágrafo.

categorias principais (*core categories*) (idem, p. 570) e de categorias adjacentes que lhes estão associadas; c) a saturação teórica, conseguida através da revisão sistemática dos dados e da sua integração nas categorias de análise (idem, p. 568)³³; d) a comparação constante nos binómios informação-informação, informação-categoria, categoria-categoria e categoria conceito/conceitualização (Charmaz, 2006, p. 187), cimentada no quadro conceptual, o que permitiu definir relações de semelhança e diferença entre os indicadores das categorias de análise, bem como uma articulação “cumulativa, integrativa e alternativa” dos processos (Fernandes & Maia, 2001, p. 73).

Definida a abordagem aos dados, realizou-se o seu tratamento de acordo com a seguinte disposição: a) deu-se início à preparação do material através da transcrição das entrevistas, procedimento coadjuvado pelo *software* NVivo®, tendo-se procurado, na transcrição, conservar o máximo de informação linguística e paralinguística (Bardin, 2011, p. 222); b) seguidamente, operou-se a análise de conteúdo de todas as entrevistas e documentos obtidos, desta feita recorrendo ao *software* MAXQDA® 2022, análise essa que deu origem à constituição de um conjunto de categorias recortadas com base na frequência de palavras, expressões e/ou temas, procedendo-se à sua segmentação e comparabilidade (ibid.), com enfoque em e em confronto contínuo com as questões e subquestões de investigação; c) posteriormente, efetuou-se a “análise da enumeração” (ibid.), procurando-se aspetos como sequências, proposições (afirmações que indicassem relações entre termos), e elementos atípicos (silêncios ou hesitações) (ibid); d) finalmente, interpretaram-se os dados à luz “da confrontação de diversos indicadores” (ibid.) obtidos por meio das entrevistas e dos documentos analisados.

2.6 Questões éticas

Cumprir registrar, remetendo ao subcapítulo 2.4, que este estudo foi conduzido com rigor e no mais absoluto respeito pelas normas éticas que regem a investigação científica. Neste sentido, assinala-se que antes da aplicação dos guiões das entrevistas, os mesmos foram sujeitos à aprovação da Comissão de Ética da UID LE@D, que ratificou integralmente o cumprimento dos requisitos éticos nos domínios dos objetivos da investigação, das questões

³³ Para Fernandes e Maia (2001), a “construção de uma amostra teórica” é validada pela “saturação teórica” (p. 56): “(...) para satisfazer os requisitos de construção de uma amostra teórica o procedimento adequado é ir analisando as entrevistas à medida que elas são realizadas, terminando quando se atinge a saturação teórica, ou seja, quando as categorias encontradas começam a estabilizar (...).” (ibid.).

colocadas e do consentimento informado. No momento prévio à aplicação do guião, concretamente antes do início da captação de imagem ou som, foi solicitado às entrevistadas o seu consentimento informado, tendo-lhes sido: (i) comunicados os objetivos do projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; (ii) garantidos o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; (iii) assegurado que as informações obtidas se destinavam exclusivamente à realização do estudo; (iv) solicitada autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); (v) informado o direito de a sua colaboração poder cessar a qualquer momento, a seu pedido; (vi) garantido o acesso à transcrição da entrevista e comunicada a possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entendessem.

Após a transcrição das entrevistas, a investigadora remeteu-as, por email, às entrevistadas, visando a sua validação, que ocorreu sob duas formas: a) com a aprovação expressa do conteúdo das mesmas; b) com propostas de alteração, às quais a investigadora procedeu, sendo essa última versão da transcrição da entrevista o objeto de análise de conteúdo.

PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte, apreciam-se os resultados obtidos à luz da matriz orientadora deste estudo: caracterizar a formação contínua em AEDD e avaliar o seu impacto nos AE. A análise e discussão dos resultados assenta em dois eixos essenciais, enquadrados pela ADD:

- a) a formação contínua em AEDD ministrada pelo CFAE X e pela DGAE entre 2014 e 2021;
- b) o impacto da formação em AEDD no que respeita ao desempenho dos AE e ao seu desenvolvimento profissional.

Embasa-se a discussão nas categorias apuradas a partir da análise de conteúdo, as quais, na generalidade, correspondem aos subcapítulos do enquadramento teórico-conceptual. Assim, categorias pivotais como a supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional na AEDD, o perfil do AE, o conceito de “Bom professor” e o modelo de ADD serão também abordados neste capítulo.

Recorre-se à transcrição de excertos significativos das entrevistas para ilustrar a descrição dos resultados, bem como à citação de autores para corroborar os dados recolhidos. Os elementos relativos à formação contínua em AEDD são apresentados por ordem temporal crescente, respeitando-se a cronologia da realização da formação contínua em AEDD desde 2012 até 2021. Salvaguarda-se que sempre que se referem os “Anexo 1” e “Anexo 2”, os mesmos se reportam ao Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro, que “estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente”.

3.1 Caracterização do CFAE X

O CFAE objeto deste estudo situa-se na zona norte do país e tem cerca de trinta anos de existência, pese embora a sua constituição tenha sido homologada, sob a designação que hoje detém, somente em 2008. Intervém numa área geográfica que compreende treze Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas, abrangendo 1860 docentes e 770 não docentes, números que remontam a 2016 e que podem, em função da flutuação característica das escolas em matéria de recursos humanos, variar anualmente. Dispõe de uma rede de parcerias que integram organizações de cariz variado, que oscilam entre as Direções acometidas ao Ministério da Educação, instituições de ensino superior, entidades promotoras da saúde, do desporto, Fundações e a própria autarquia, buscando, através do estabelecimento de uma rede cooperativa, responder aos desafios de “constante renovação e competitividade” (Plano de Formação e de Atividades do CFAE X 2016/2018, p. 10) impostos pelo rápido devir social.

Assume-se como uma instituição promotora da valorização pessoal e profissional do corpo docente e não docente através da oferta de formação contínua de qualidade, que tenha impacto na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem e uma “maior eficiência e eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas” (idem, p. 5), preconizando a aprendizagem ao longo da vida, assente em valores como o “respeito, transparência, cooperação, partilha e ética profissional” (ibid.). Este enquadramento reflete-se nas linhas de orientação estratégica do CFAE X, ao estabelecer uma relação evidente entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos atores que integram as escolas, dando, deste modo, o seu “contributo para a consolidação da organização e autonomia dos agrupamentos e escolas não agrupadas” (idem, p. 11). De igual forma, os objetivos essenciais prosseguidos pelo CFAE X assentam na garantia a todos os *stakeholders*: a) do acesso a formação contínua que responda às necessidades dos atores educativos das escolas associadas, bem como às fragilidades/problemas identificados nas suas variáveis de contexto, de processo e de resultados, com ênfase no desenvolvimento profissional dos docentes - o qual, por sua vez, se reflete na concretização dos projetos educativos e curriculares -; b) da partilha de experiências pedagógicas e recursos educativos através de práticas colaborativas e na disseminação de boas práticas; c) da construção de sinergias e estabelecimento de protocolos que visem a qualidade da oferta formativa; d) da

monitorização da qualidade da formação e na colaboração com a administração educativa, visando, ultimamente, a melhoria da qualidade e eficácia do serviço educativo prestado.

3.2 Formação contínua em AEDD

Neste subcapítulo, procede-se a uma incursão pelo processo de construção dos Planos de Formação do CFAE X, bem como pelos três ciclos de formação contínua em AEDD que ocorreram desde 2012 até 2021. Caracteriza-se a formação contínua no atinente a aspetos como a sua fundamentação, objetivos, desenvolvimento e dimensão avaliativa, para a qual se recuperaram dados tratados estatisticamente pelas entidades proponentes da formação em AEDD.

3.2.1 A construção do Plano de Formação Contínua no CFAE X: atores, prioridades e constrangimentos

Os Planos de Formação do CFAE X, projetados para um horizonte bi ou trianual, resultam de uma ação colaborativa entre:

- (i) a Diretora do CFAE, a quem compete, além da coordenação do trabalho desenvolvido, assegurar que o Plano integra as linhas estratégicas de formação determinadas pela tutela, conjugando-as com as necessidades de formação dos Agrupamentos de Escolas associadas;
- (ii) os Agrupamentos de Escolas, ouvidas as lideranças intermédias e de topo acerca das necessidades de formação dos seus agentes educativos;
- (iii) a Secção de Formação e Monitorização do CFAE, cuja tarefa consiste na recolha, através de análise documental e inquéritos, das prioridades de formação das escolas.

Contudo, esta ação de conciliação de sinergias enfrenta restrições que perigam a autonomia do CFAE X em matéria de oferta formativa, dado que se tem assistido, paulatinamente, a uma **ministerialização da oferta de formação contínua pela Direção Geral da Educação (DGE)**:

(...) nos últimos anos há uma tendência diferente na construção dos Planos de Formação, eles são muito mais prescritivos, muito mais prescritivos do que eram, portanto, antigamente ainda nos davam uma margem, uma percentagem para as escolas terem a sua formação decorrente das necessidades. Estes últimos anos não.

Estes últimos anos é demasiadamente prescritivo (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2),

em detrimento das necessidades identificadas junto dos atores educativos das escolas associadas ao CFAE X, que é relegada para segundo plano:

(...) posso-lhe dar o exemplo: neste último Plano de Capacitação Digital, a autonomia da escola só estava plasmada nos Planos de Formação em vinte por cento, oitenta por cento era formação que é ditada pela DGE, já vem com a formação delineada, que os ANs, já vêm prontos, fazem formação de formadores, têm que ser aqueles formadores, que são geralmente indicados por nós, mas quase que replicam a formação que é dada na DGE com pouco espaço de autonomia, e portanto, os Planos têm sido muito prescritivos. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Este determinismo central da oferta formativa, a par do facto de o financiamento estar quase na totalidade adstrito às linhas estratégicas de formação determinadas pela DGE, têm-se constituído como entraves na construção dos Planos de Formação, impactando diretamente na oferta formativa em AEDD, a qual não é, de há anos a esta parte, financiada pelo poder central, o que evidencia um claro desinvestimento na qualidade do processo de AEDD. Neste cenário, o CFAE X tem promovido Ações de Curta Duração (ACD), recorrendo a formadores que integram a sua bolsa interna, cuja permanência no CFAE X depende exclusivamente da sua vontade, e que graciosamente têm ministrado esta formação desde 2019:

(...) a formação que temos realizado na avaliação externa é toda com base no trabalho gratuito das formadoras que nós temos e que fazem também um trabalho de acompanhamento sempre que os avaliadores externos o requerem (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

3.2.2 Caracterização da oferta de formação contínua em AEDD no CFAE X

A oferta de formação contínua em AEDD encontra-se associada a dois marcos temporais principais:

- a) a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que institui a obrigatoriedade de observação de aulas para a avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes que se encontram no período probatório e posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente; do

contemporâneo Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, que “regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos”;

- b) o descongelamento da carreira docente e o conseqüente retomar da progressão/reposicionamento inscrito na lei do Orçamento de Estado para 2018, fator que aumentou exponencialmente o número de docentes que requereram aulas observadas.

A primeira oferta de formação contínua em AEDD no CFAE em apreço - na modalidade de Curso de Formação (CF) -, remonta ao ano letivo 2013/2014, tendo sido realizada mais uma edição deste CF em 2015/2016. Observou-se que, de um total de cinquenta e quatro propostas de formação contínua para o pessoal docente neste triénio, apenas duas se destinaram à capacitação dos AE, fator que poderá ser explicado pela sua parca necessidade ao longo deste período, dado o congelamento da progressão na carreira que vigorou entre 2011 e 2018, bem como pela exigência de financiamento desta modalidade de formação contínua.

A partir de 2019/2020, o CFAE X passou a ministrar exclusivamente ACD, prática que se mantém atualmente e que, além de fundamentada **no não-financiamento que persiste nesta área de formação**, se reveste também de um cariz estratégico para a Diretora do CFAE X, que alega maior disponibilidade dos AE para frequentarem ACD do que Cursos de Formação ou Círculos de Estudos:

(...) daí nós fazermos ACD com muita frequência, quer para os avaliadores externos já veteranos, passo a expressão, aqueles que já têm muita experiência, mas que às vezes ainda precisam de ir para as ACD refletir sobre um ou outro aspeto, fizemos este ano muito isso, fizemos este ano ACD unicamente para reflexão, para aqueles que já fizeram muita formação, e fazemos as ACD para os que estão pela primeira vez na bolsa, que aí é quase como o abecedário da avaliação externa, em que temos que tornar a falar de procedimentos, dos principais objetivos, tem que ser quase o abecedário da avaliação externa, e portanto, fazemos esses dois tipos de ACD que são mais eficazes porque temos a certeza que temos mais quórum do que fazermos uma Oficina ou um Círculo de Estudos. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Quanto à seleção e recrutamento de formadores para o domínio específico da AEDD, apurou-se que assentaram na sua acreditação pelo CCFC, em função das suas áreas de especialização, bem como na seleção feita pela Diretora do CFAE:

Selecionei-as porque já as conheço há muitos anos, já trabalham comigo há muitos anos, e, portanto, conheço o trabalho delas, conheço as competências delas, conheço as habilitações delas, e são pessoas da minha confiança. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

3.2.3 Curso de Formação 2014/2016 pelo CFAE

A primeira ação de formação contínua ministrada no CFAE X decorreu na modalidade de Curso de Formação³⁴, com a duração de quinze horas, intitulado “Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica”, tendo sido constituída uma turma de vinte e um alunos que funcionou em regime presencial.

A fundamentação deste CF presente na “Ficha da Ação” em AEDD datada de 2013 assinala que a pertinência da oferta no âmbito da formação contínua assenta em três vertentes essenciais enquadradas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21/02:

- a) a alteração do modelo de ADD e a implementação do requisito de avaliação da dimensão científico-pedagógica através de aulas observadas por pares externos às escolas, cujas exigências específicas da função requerem preparação dos avaliadores externos, objetivando-se o desenvolvimento de competências adstritas aos procedimentos inerentes à AEDD no âmbito dos quadros normativo e nacional de referência;
- b) a relação entre a ADD e a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado, conseguida através da observação de aulas e respetivo processo de classificação, tendo em conta “os parâmetros nacionais da dimensão científica e pedagógica” (“Ficha da Ação” AEDD, 2013, p. 2), visando a harmonização de procedimentos

³⁴ Para Silva (2000), os CF são uma “metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação” (p. 105). Considera-se, por isso, que uma Oficina ou Círculo de Estudos seriam modalidades de formação mais adequadas à capacitação em AEDD, já que exploram a “iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, (...) são potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal (Usher & Bryant 1992), numa lógica interactiva em que a acção, a investigação e a formação estão presentes” (ibid.).

na AEDD através da promoção do trabalho colaborativo e da partilha de experiências entre avaliadores externos (ibid.);

- c) a assunção de que a ADD contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes avaliados e dos avaliadores (AN CF 2014).

Foi novamente disponibilizado um CF para capacitação dos AE no ano letivo 2015/2016 pelo CFAE X, em tudo semelhante ao anterior³⁵, pese embora tenha sido ministrado por outro formador.

3.2.3.1 Desenvolvimento do CF: dimensões teórica e teórico-prática

As entrevistas realizadas às Formadoras em AEDD atestam que os currículos das ações que vigoraram neste período foram integral e centralmente concebidos pela DGAE, tendo os mesmos escorado a formação que os próprios formadores receberam e que, posteriormente, replicaram. O CF organiza-se em quatro módulos que reportam às competências atribuídas ao AE previstas no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro:

- a) Quadro normativo da AEDD / componente externa da AEDD,
- b) Ética e deontologia na ADD; referencial de AEDD;
- c) Observação de aulas: instrumentos, intervenientes e técnicas;
- d) Avaliação e classificação (cf. Anexo 4).

(...) foi uma formação que foi construída com a minha colaboração nessa equipa da DGAE, em que nós fizemos o trabalho investigativo, construímos os objetivos, as metodologias de trabalho das sessões e fizemos PowerPoint de base que foram depois fornecidos aos Centros de Formação, nomeadamente com os AN para ser desenvolvida a formação, portanto, não foi como formadora que eu criei a formação, foi na equipa central. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Apurou-se que CF versou conteúdos conceptuais, processuais, contextuais e métodos pedagógicos, dimensões inerentes ao processo de observação de aulas:

(...) a dinâmica, comunicação, materiais, organização do espaço, organização do tempo, e um outro aspeto, a comunicação, que se baseava nos critérios de rigor científico, clareza, intencionalidade e ritmo, portanto, enquanto avaliador externo, que se centra só naquilo que vê, naquilo que observa, é um bocado estes dois campos,

³⁵ a “Ficha da Ação” em AEDD relativa a estes CF apresenta uma validade de três anos, compreendendo, por isso, o hiato temporal situado entre os anos letivos 2013 e 2016.

porque delimitar o campo de observação é importante, categorizá-lo, (...), como é que o processo de ensino se desenvolve, como é que o processo de aprendizagem se desenvolve, como é que o professor faz a sua pilotagem pedagógica, que material pedagógico usa, que relação estabelece com o grupo de alunos, que relação os alunos têm entre eles no grupo. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Este CF baseou-se numa metodologia teórico-prática, estruturando-se na transmissão de conteúdos considerados “de referência e estruturantes” (AN CF 2014/2016), bem como em leitura orientada de legislação e textos de cariz científico, “combinando momentos de exposição de conteúdos com reflexão participada” (ibid.), em diálogo e interação permanente entre formador e formandos³⁶.

A componente prática concertou diferentes estratégias e modalidades de trabalho, nomeadamente:

- a) momentos de leitura, discussão e reflexão sobre os documentos de apoio em pares/pequenos grupos, seguidos da apresentação das conclusões;
- b) a observação/registo naturalista, com vista a auxiliar o preenchimento do Anexos 1 e 2 do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro;
- c) a “elaboração e apresentação de materiais, documentos e instrumentos reformulados e/ou produzidos em trabalho de grupo” (cf. AN CF 2014/2016).

(...) primeiro, observavam e tiravam seus apontamentos, segundo exercício, passavam isso para um protocolo de observação naturalista onde separassem as observações das inferências, terceiro exercício, passavam isso para o documento [Anexo] 1, depois fazia-se a mesma coisa com um outro excerto, e depois passavam esses dois documentos 1 para o documento [Anexo] 2, portanto, montávamos todo o processo. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Somente duas das seis AE entrevistadas frequentaram este CF, e as declarações recolhidas sobre a metodologia aplicada são coincidentes quer com as da formadora FAEDD1, quer com o proposto no respetivo AN:

(...) a simulação completa da observação de uma aula: primeiro o registo, como se estivéssemos realmente a observar a aula, e depois o preenchimento do Anexo 1 e do Anexo 2 relativo a esse vídeo. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

³⁶ Para Girardet (2018), os programas de desenvolvimento profissional são mais eficazes quando “envolvem a reflexão em ação, num ambiente de aprendizagem colaborativo” (citado por Maia & Freire, 2020, p. 24).

(...) momentos de reflexão e de trabalho colaborativo. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Partilhámos, trabalhámos em pequenos grupos, e através do que iam dizendo fizemos o preenchimento das grelhas, observámos uma aula que nos mostraram, e depois nós avaliámos, depois fomos discutindo, em pequenos grupos. Ultimamente não tem sido assim. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2)

3.2.3.2 Desenvolvimento do CF: dimensão avaliativa

A avaliação deste CF combinou os três vértices envolvidos na formação: o sujeito e objetos da ação e o seu proponente.

3.2.3.2.1 A avaliação dos formandos

Os instrumentos de avaliação a que a formadora recorreu encontram-se explicitados tanto nos suportes audiovisuais utilizados como no AN do CF, nomeadamente, a entrega de um relatório individual e de um portfólio dos trabalhos realizados ao longo da formação, bem como o preenchimento de uma ficha de autoavaliação. Os critérios de avaliação dos formandos compreendem aspetos como a assiduidade (frequência de um mínimo de 80% das sessões de formação), a participação ativa ao longo das sessões (40%) e o trabalho produzido (60%), concretamente a apresentação do portfólio de grupo (30%) e do relatório de reflexão crítica (30%).

A avaliação dos formandos compreendeu as modalidades a) diagnóstica, através da aplicação de um questionário prévio à formação para aceder às expectativas, experiência em AEDD e necessidades de formação específica dos formandos; b) formativa, incidindo no trabalho produzido ao longo de toda a ação; c) sumativa, no final da ação, reportando-se também ao trabalho desenvolvido ao longo da formação, concretizada em documentos como o portfólio de grupo (comum) e o relatório de reflexão crítica (individual):

(...) para além do relatório, todos estes exercícios eram avaliados. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Um dos instrumentos era a reflexão crítica, e os outros instrumentos eram um grupo de documentos que nós tínhamos que enviar, alguns do trabalho de grupo, do trabalho comum, é um portfólio. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Questionada sobre os resultados da avaliação dos formandos, a formadora FAEDD1 referiu que, à exceção de um, os restantes evidenciaram determinação em desempenhar a função de AE com qualidade, de forma justa e bem-intencionada, declaração atestada pela avaliação que lhes foi atribuída, a saber, 13 menções de “Excelente”, 7 de “Muito bom” e 1 de “Bom”:

(...) foram públicos muito dedicados, muito responsáveis, sentiram-se muito responsabilizados, querendo mesmo fazer o seu melhor, nessa altura foi. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Aditou ainda que as dificuldades mais frequentemente manifestadas pelos formandos se situaram no âmbito dos conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem, de aspetos pedagógicos e didáticos, bem como de instrumentos de análise das práticas:

(...) são aquelas questões das didáticas e que se aprende quando se tem tempo para estudar as questões das didáticas, metodologias, estratégias, tipo de atividades, questionamento, indicações de trabalho, clima, formas de alterar o clima de sala de aula, as questões da motivação, sim, mas trabalhadas dentro do clima, da forma de o trabalhar e de o alterar. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

3.2.3.2.2 A avaliação do CF e da formadora

A avaliação do CF datada de maio de 2014, e, por inerência, da formadora, cumpriu-se através de um inquérito por questionário *online* elaborado e tratado estatisticamente pela Secção de Formação e Monitorização do CFAE X. O questionário permite cobrir a avaliação das várias dimensões inerentes ao desenvolvimento da formação, e encontra-se dividido em cinco partes: “Parte 1 - Avaliação da ação de formação – formandos”, composta por quinze itens; “Parte 2 - Apreciação global da ação de formação”; “Parte 3 – Pontos fortes e pontos fracos”; Parte 4 – “Sugestões de melhoria”; Parte 5 – “Outros aspetos a considerar”.

Nas partes 1 e 2, recorreu-se a uma escala de avaliação de *Likert* em cinco níveis; já as partes 3, 4 e 5, por serem descritivas, foram tratadas com recurso à análise de conteúdo.

3.2.3.2.2.1 Resultados

Da análise dos resultados constatou-se que os itens 1.6 (“Modalidade de formação”), 1.7 (“Duração da ação”), 1.8 (“Calendarização da ação”) e 1.14 (“Incentivo à autoformação”)

foram os mais classificados com “Suficiente”, o que é compatível, no caso dos três primeiros, com os “pontos fracos” e as “sugestões de melhoria” apontadas pelos formandos, concretamente o **número reduzido de horas de formação**, tendo sido sugerido que a formação se desenvolvesse em vinte e cinco horas, com a respetiva acreditação, e não decorresse em regime pós-laboral. No mais, 66% dos vinte e um formandos que responderam ao questionário apreciaram globalmente a ação como “Excelente”, e 34% como “Muito boa”, elencando-se como “pontos fortes”, por ordem decrescente de importância, aspetos que dizem respeito à consecução do plano da formação, bem como, e maioritariamente, ao desempenho da formadora: a) “Pertinência dos conteúdos / Pragmatismo das abordagens”; b) “Capacidade de comunicação / atenção / partilha / trabalho cooperativo”; c) “Clareza / Base científica sólida”; d) “Cumprimento dos objetivos / gestão do tempo” e e) “Incentivo à autoformação”, apresentando o mesmo número de referências.

Os testemunhos de duas AE validam esta avaliação, salientando-se aspetos como a mestria e competência da formadora, a par do impacto da ação na capacitação dos AE:

(...) a estava muito habilitada e com as competências esperadas para a formação que nos deu. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) eu recordo ainda alguns dos ensinamentos que recolhi nessa formação, e tenho os documentos guardados, e quando vou fazer a observação de aulas, muitas vezes vou rever para me preparar para fazer a observação com base nesses documentos que tenho guardados ainda comigo. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) eu fiquei com mais bases do que se eu fosse só a estas últimas. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

Foram disponibilizados, pela Diretora do CFAE X, os resultados relativos à avaliação de CF de 2014 em quatro outros CFAE do distrito, ministrados pela mesma formadora, o que importa a este estudo não só pela dimensão da avaliação da formação em AEDD *per se* ou do desempenho da formadora, mas também pela possibilidade de generalização de conclusões obtidas a partir da análise das Partes 3 e 4 - “pontos fracos” e “sugestões de melhoria”, respetivamente -, que são, em dois dos quatro aspetos menos positivos apontados, idênticas nas cinco avaliações analisadas. Os “pontos fracos” remetem para a necessidade de extensão do tempo de formação, para a distribuição do número de horas da formação, para o insuficiente questionamento/apreciação crítica do modelo de ADD, e, finalmente, para o elevado número de formandos por turma. As sugestões de melhoria centram-se no

aumento do número de horas de formação, numa distribuição mais equilibrada do horário - sugerindo-se que fosse estendida por mais dias e menos horas de formação por sessão -, e ainda no agendamento da formação previamente ao início do exercício de funções como AE.

Ouvida a Diretora do CFAE X sobre a avaliação feita pelos formandos na regulação e processo de melhoria da oferta formativa³⁷, a mesma ressaltou que, não obstante estar particularmente atenta às suas sugestões, impedimentos de ordem superior obstam-na de proceder em conformidade, nomeadamente no que respeita à duração ou a calendarização da formação:

(...) há coisas que eu não posso resolver, quando os formandos dizem assim, “esta formação foi muito boa, mas devia ter mais tempo, mais horas”, não posso responder a isso, pelas razões que já evoquei, ou então, “esta formação não devia ser ao final da tarde, ao final da tarde estamos muito cansados”, não há hipótese de remediar isto, porque durante o dia alguém está sempre com aulas, ou “esta formação devia ser, por exemplo, ao sábado de manhã porque estamos mais livres”, agora não há hipótese de colmatar isso, porque a DGE não nos deixa fazer formação ao sábado. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

3.2.4. “Sessões de Trabalho” pela DGAE

Em setembro de 2018, antecipando o descongelamento e o retomar das progressões na carreira docente, a Equipa de Projetos Interdisciplinares e Formação da Direção Geral de Administração Escolar (EPIF) promoveu aquilo que designou como “Sessões de Trabalho”, com a duração de seis horas, que decorreram por todo o país. Estas “Sessões de Trabalho”, pese embora não tenham sido promovidas pelo CFAE X, interessam a este estudo por assumirem igual finalidade: a capacitação dos AE.

A análise do *PowerPoint* intitulado “Sessões de Trabalho | Avaliadores Externos”³⁸ em que se basearam tais sessões, permitiu mapear pontos de convergência com os CF que tiveram lugar no CFAE X entre 2014 e 2016, nomeadamente no que respeita:

³⁷ A avaliação é um “processo sistemático de recolha de dados e análise da conceção, implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional” (Caetano & Velada, 2007 citado por Casanova & Silva, 2016, p. 5).

³⁸https://www.dgae.mec.pt/download/gestrechumanos/pessoal_docente/carreira/avaliacao_de_desempenho/20181218_Epif_Sessao_trabalho.pdf.

- a) aos objetivos, estendendo o trabalho colaborativo aos professores ‘observadores’ e ‘observados’ (p. 5);
- b) à metodologia, teórica e teórico-prática;
- c) à fundamentação, nomeadamente a leitura comum “dos documentos de referência para a avaliação e observação da prática docente” (“Sessões de Trabalho – Avaliadores Externos 2018/2019 | Relatório Final”, p. 3), ou a reflexão sobre as categorias que compõem os parâmetros do registo de observação;
- d) à avaliação da formação e formadores.

Conforme relatório pela EPIF datado de janeiro de 2019 intitulado “Sessões de Trabalho – Avaliadores Externos 2018/2019 | Relatório Final”, o desenho da formação pretendeu assegurar alguma homogeneidade, por forma a salvaguardar “a coesão, a articulação e a coerência dos procedimentos a incrementar pelas unidades orgânicas abrangidas” (p. 2), daí que o seu desenvolvimento tenha obedecido sempre à mesma estrutura e as sessões tenham sido dinamizadas pelo mesmo grupo de formadores em todo o país.

3.2.4.1 Desenvolvimento das “Sessões de Trabalho”: dimensões teórica e teórico-prática

De acordo com o *PowerPoint* que embasou as “Sessões de Trabalho”, as mesmas versaram conteúdos no âmbito:

- a) da legislação que regulamenta e enquadra a ADD e a AEDD;
- b) de normativos pedagógicos legais considerados de interesse estratégico na implementação da política educativa e da avaliação dos alunos;
- c) da operacionalização da AEDD, nomeadamente metodologias e práticas de observação de aulas;
- d) dos instrumentos de registo utilizados para a observação, concretamente do preenchimento dos Anexos 1 e 2 do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, com vista a classificação (cf. Anexo 5).

Apurou-se que a formação incluiu uma componente prática, tendo a mesma consistido no preenchimento dos Anexos 1 e 2 com base numa situação de observação

analisada em grupo, tarefa a que se seguiu a apresentação das conclusões ao grande grupo e debate:

(...) eu também achei muito interessante porque, nesta formação, nós estivemos a definir, ou a clarificar, o que é que se pretendia sobre o Anexo 1 e o Anexo 2, quanto aos parâmetros científicos e pedagógicos, quais seriam, o que é que se pretendia avaliar em relação aos conteúdos disciplinares e em relação aos conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) e fomos distribuídos em grupos, foi dada uma situação de observação e depois nós tínhamos que preencher, foi uma sessão de trabalho ao nível do preenchimento das grelhas de observação, e depois nos diferentes grupos foi nomeado um representante do grupo e depois havia o debate, cada grupo no final apresentou as suas conclusões. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

3.2.4.2 Dimensão avaliativa

O relatório de 2019 pela EPIF consigna uma parte à avaliação das “Sessões de Trabalho”, tendo, para tal, sido aplicado aos formandos um inquérito por questionário *online* que versava sete indicadores: “1. Adequação dos espaços e dos recursos; 2. Apoio prestado pela EPIF; 3. Pertinência do tema; 4. Estrutura da sessão; 5. Relevância dos conteúdos; 6. Qualidade das intervenções; 7. Interesse da atividade prática” (cf. “Sessões de Trabalho – Avaliadores Externos 2018/2019 | Relatório Final”, p. 9), avaliados com base numa escala de *Likert* composta por cinco níveis³⁹ e um campo destinado à recolha de observações, que foram objeto de análise de conteúdo.

A partir da análise dos dados, a EPIF concluiu que esta foi uma iniciativa pertinente, referindo que a mesma se propunha suprir necessidades de formação sentidas pelos “atores e intervenientes no processo” (idem, p. 10). Do universo de 1635 docentes que frequentaram as “Sessões de Trabalho” e responderam ao questionário, 97,5% consideraram o tema pertinente, equivalendo esta percentagem, grosso modo, à avaliação da relevância dos conteúdos e da estrutura da sessão; 98% dos formandos entenderam que as intervenções tiveram qualidade, e a avaliação global, que diz respeito à conceção da formação e ao seu desenvolvimento pelos formadores, foi avaliada positivamente por 98,1% dos respondentes.

³⁹ Não é possível caracterizar a escala, já que não são disponibilizadas no Relatório as opções de resposta.

Já o interesse da atividade prática foi percebido favoravelmente por um menor número de formandos -96,3%, percentagem que a EPIF julga ter decorrido da qualidade das infraestruturas (que foram avaliadas negativamente por 4,7% dos participantes), a par do elevado número de formandos presentes por sessão. Nos indicadores “Qualidade das intervenções”, e “Apreciação global da ação”, o tratamento dos dados pela DGAE centrou-se naquilo que designam como “juízos negativos” (idem, p. 11), salientando-se que, no caso do item 6, os mesmos atingiram os 2%, e no que respeita à “Apreciação global da ação”, a percentagem corresponde a 1,9%. Todavia, entende-se que é possível, a partir dos resultados globais deste questionário de avaliação, inferir que no que concerne ao indicador 6 - que aqui interessa dado que permite avaliar o desempenho dos formadores -, a maioria das repostas se situa no nível quatro de cinco possíveis, correspondendo a 44,7% das repostas dadas.

Similarmente, considera-se que o item “Apreciação global da ação” é relevante do ponto de vista do estudo, já que possibilita aceder ao grau de satisfação dos formandos, situando-se prioritariamente no nível quatro, correspondendo a 47,1% do total de respostas. Esta reanálise permite constatar que, não obstante a percentagem expressa de “juízos negativos” ser de cerca de 2%, quase metade dos ex-formandos avaliaram as “Sessões de Trabalho” no parâmetro quatro de cinco possíveis, por motivos que foram explicitados no campo de resposta aberta destinado às “Observações”, e que se prendem, essencialmente: a) com o modo como os formandos foram convocados; b) com os espaços e os recursos físicos disponibilizados; c) com a organização e a dinâmica global das sessões (p. 14).

Foi também possível apurar que trinta e oito registos no campo destinado à “Apreciação global da ação” versam a estrutura, o conteúdo da formação e a metodologia, nomeadamente a parte prática de trabalho conjunto, cuja execução foi dificultada pelo escasso tempo disponível, a par do elevado número de participantes nas sessões. Outros aspetos mencionados foram a quantidade excessiva de informação, de onde decorre a **sugestão de uma formação com duração mais alargada** (idem, p. 15), reparos tecidos por duas AE nas suas entrevistas:

Da primeira vez foi mais teórico, mais maçudo, achei que fui invadida de informação, que não sei se absorvi toda, foi preciso depois eu ler, consultar a legislação... não tive oportunidade de tirar as dúvidas. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

(...) pelo menos, uma assim geral, e outra mais de aprofundamento, pelo menos dois dias eu acho que era importante que tivesse. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Finalmente, à semelhança do que sucede nas ACD promovidas pelo CFAE X, os formandos não foram objeto de avaliação, apenas de certificação.

3.2.5 Ações de Curta Duração pelo CFAE X

A partir do ano letivo 2019/2020, a formação em AEDD oferecida pelo CFAE X reduziu-se a ACD⁴⁰ com a duração de três horas, fundamentadas também no contexto de descongelamento e recuperação da progressão na carreira docente, que teve, como consequência, um acréscimo considerável de pedidos de observação de aulas. No horizonte temporal compreendido entre 2019 e 2021, a oferta formativa contemplou seis ACD, cinco das quais intituladas “Avaliação externa da componente científica e pedagógica – Formação de avaliadores”. A análise dos “Requerimentos para Reconhecimento” (RR) destas ACD indica, como principal objetivo, a formação dos “avaliadores externos no enquadramento legal da ADD, bem como nos procedimentos inerentes ao avaliador externo” (cf. RR das ACD).

Em 2020, o CFAE X promoveu uma ACD intitulada “Avaliação da Dimensão Externa da Dimensão Científica e Pedagógica – a observação de aulas”, e, em 2021, a ACD passou a intitular-se “Avaliação externa da Dimensão Científica e Pedagógica – a Teoria e a Prática na observação de aulas”, indicando esta subtil alteração da designação da ação um deslocamento do foco da formação dos AE para o processo de observação de aulas. A sua fundamentação passou a integrar a necessidade de “garantir a qualidade e a justiça da avaliação de desempenho dos professores, em particular os que se encontram no período probatório, 2.º e 4.º escalões” (cf. RR ACD n.º 18) e, portanto, sujeitos à progressão na carreira por quotas. Tal evidencia uma preocupação explícita por parte do CFAE X com a manutenção da excelência e da equidade no processo de AEDD, o que converge com afirmações recolhidas em entrevistas a ex-formandas que reportam à fase imediatamente posterior ao descongelamento da carreira e do retomar das progressões, situada no ano letivo

⁴⁰ Em se tratando de uma ACD, a certificação compete às entidades promotoras da formação (cf. RACAFC pelo CCPFC/2016), razão que justifica também a sua ausência dos Planos de Formação do CFAE X.

2018/2019, compatível com alguma banalização da atribuição de classificações de plena excelência, i.e., dez, aos professores observados.

3.2.5.1 Desenvolvimento das ACD: dimensões teórica e teórico-prática

A análise dos AN das ACD permitiu concluir que os conteúdos versam, na generalidade, o quadro normativo que regulamenta a ADD, as suas dimensões, a AEDD - observação de aulas -, e, incluídos nesta, os procedimentos a adotar na avaliação e classificação, tendo sido o currículo das ações construído com total liberdade pelas formadoras:

É um modelo simplificado de 2012, logo as ações também são de modelo simplificado, nada é programado superiormente, nós tivemos uma formação dada por alguns elementos da DGAE, uma única formação, mas nós éramos livres para preparar a nossa formação como queríamos. (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

Questionada a Diretora do CFAE X sobre a sua intervenção nesta matéria, a mesma redarguiu em consonância com a FAEDD2 ao afirmar que não intervém na conceção do currículo das ACD, limitando-se a verificar a conformidade legal do seu conteúdo. No mais, acrescentou que, por vezes, está presente no início das ACD, que introduz, e onde aborda alguns aspetos que considera relevantes, nomeadamente a flexibilidade, a recetividade e abertura que devem estar presentes no espírito dos AE quando vão observar uma aula:

Eu própria também, às vezes, na introdução, na abertura, dou uns “lamirés” sobre isso, não muito aprofundados, porque não temos que ser quadrados, não podemos estar numa numa sala de aula de cabeça fechada e absolutamente quadrada, e um plano de formação [aula] não tem que ser seguido à risca, na minha opinião. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

As ACD desenvolveram-se numa sessão única, dividida em dois momentos diferenciados, ministrados por dois ou três formadores distintos (cf. Anexo 6). A própria compartimentação interna da ACD aponta para uma operatividade que desdobra as dimensões formativas mais relevantes da AEDD - o enquadramento da observação de aulas e os trâmites processuais e administrativos que lhe são inerentes -, de acordo com a acreditação de cada uma das formadoras.

Contrariamente à metodologia teórico-prática seguida nos CF, a das ACD é **eminente expositiva**, apesar de ser reservado algum tempo, no final das apresentações pelas formadoras, para questões e esclarecimentos aos formandos:

(...) era muito teórico, foi o que eu achei. Não havia nada prático, era muito teórico. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

No final, foi reservada uma parte mais prática, de apresentação de dúvidas, e até mesmo equacionar situações concretas de sala de aula, foram respondendo a alguns aspetos, não completamente. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

As formadoras recorreram a suportes visuais em *PowerPoint*, que foram, posteriormente, disponibilizados aos formandos. Foi também facultada aos AE uma *checklist* com vista o auxílio do preenchimento do Anexo 1 (destinado à observação de aulas), e grelhas em formato *Word* e *Excel*, com o objetivo de facilitar o preenchimento do Anexo 2 (onde se regista a classificação).

3.2.5.2 Desenvolvimento das ACD: dimensão avaliativa

No que diz respeito à dimensão processual da avaliação, e dado que se trata de uma ACD, os formandos não são avaliados, pese embora a formação, e por inerência, os formadores, o sejam também, através de um questionário por inquérito *online* que a Secção de Formação e Monitorização do CFAE X elabora e disponibiliza aos formandos no final dos trabalhos. Resgataram-se nesta análise os dados recolhidos pela mesma Secção constantes dos seis “Relatório[s] de Avaliação” das ACD que decorreram entre 2019 e 2021. Apurou-se que, neste biénio, o número de formandos totalizou 311, dos quais 254 responderam ao questionário, representando um total de aproximadamente 82% dos inquiridos. Estes questionários encontram-se divididos em três partes: Parte “A – Apreciação da ACD”; Parte “B – Avaliação global da ACD”; Parte “C – Comentários/sugestões com vista a outras iniciativas”. As partes A e B foram avaliadas numa escala de *Likert* distribuída em 5 níveis: na parte A, utilizou-se uma escala de concordância; na parte B, recorreu-se a uma escala de satisfação.

3.2.5.2.1 Resultados

Os dados quantitativos constantes das Partes A e B dos relatórios citados apontam para uma “Apreciação global” da ACD que se situa tendencialmente no “Muito boa”, colhendo uma percentagem de cerca de 44% de respostas; já as menções de “Excelente” correspondem a 28,3% das respostas, dados que evidenciam uma ampla satisfação da parte dos formandos. Os mesmos consideraram, maioritariamente, que as temáticas abordadas foram pertinentes, que as metodologias e os materiais foram adequados, e a intervenção dos formadores (variáveis constantes, à exceção do que sucedeu em duas ACD que decorreram em 2021), receberam também uma avaliação globalmente muito positiva.

Já no que concerne aos dados qualitativos (Parte C), os comentários e sugestões de melhoria situam-se predominantemente no âmbito: a) do escasso número de horas de formação, e conseqüente necessidade do **alargamento da duração da formação** para uma Oficina de Formação com vinte e cinco horas; b) da extensão dos conteúdos, em contraciclo com o tempo disponível; c) do carácter demasiadamente expositivo das sessões e importância da **introdução de uma dimensão mais prática** que fomente a reflexividade.

O confronto destes dados com os recolhidos nas entrevistas às AE sugere sintonia entre os resultados, já que as mesmas teceram considerações que dizem respeito ao carácter redutor, excessivamente teórico e expositivo da formação, à sua brevidade e à conseqüente escassez de tempo para o aprofundamento e esclarecimento de dúvidas, não tendo a ACD, em 50% dos casos, correspondido às suas expectativas iniciais:

(...) é muito pouco tempo. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

Não havia nada prático, era muito teórico. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) eram duas formadoras, muito teóricas, basicamente foram explicitando, lendo, pouco mais acrescentaram. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Quanto à avaliação do desempenho das formadoras, as opiniões dividem-se entre as maioritariamente positivas, salientando a sua clareza e objetividade:

A opinião que fiquei nesse momento era uma opinião muito positiva. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) achei que fiquei muito bem informada, achei que foram muito claros, que foram diretos ao ponto, o objetivo era mesmo informar-nos dos procedimentos, e foi assim que fizeram. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

e as que, pelo contrário, remetem para alguma insegurança e/ou inexperiência:

(...) limitaram-se muito a ler o que estava no PowerPoint e ...não sei se na altura dominariam bem, ou se a ideia era só mesmo esta, de ser uma apresentação muito básica, muito estrutural de todo o procedimento, mas a verdade é que ficou muito aquém... (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Com alguma falta de experiência. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

Constatou-se ainda que a avaliação dos formandos sobre as ACD é também criteriosamente tida em conta, quer pela Diretora do CFAE, quer pelas próprias formadoras, na reestruturação do currículo:

Sim, sim, todos os anos são, aliás, se for comparar os deste ano com os do ano passado, são sempre diferentes, há sempre uma reformulação, há sempre uma adaptação, há sempre qualquer coisa que é preciso aprimorar ou reformular, às vezes por indicação minha, porque também vamos tendo mais experiência, portanto, há sempre alguma coisa a acrescentar, outras vezes porque as próprias formadoras também acham que qualquer coisa deve ser mudado, a formação nunca é igual de ano para ano, há sempre qualquer coisa que muda. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

3.2.6 Perceções dos ex-formandos sobre a formação contínua em AEDD

Neste subcapítulo, alude-se às perceções das ex-formandas relativamente a toda a formação contínua frequentada - promovida centralmente pela tutela ou pelo CFAE X -, nomeadamente no que concerne às dimensões formativas consideradas essenciais ao seu desempenho como AE, bem como as menos exploradas ou outras limitações apontadas à formação.

3.2.6.1 CF de 2014

As opiniões veiculadas por duas ex-formandas que frequentaram o CF de 2014 são convergentes na expressão de manifesta satisfação relativamente a esta ação de formação em AEDD:

Eu acho que foi uma ação muito completa, que foi muito do meu agrado, foi algo que superou as minhas expectativas em relação aos benefícios que essa formação me traria. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) esta primeira formação foi a formação mais importante que eu tive a nível de... porque depois houve outras, mas esta... (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

3.2.6.2 “Sessões de trabalho” da DGAE

Das seis ex-formandas entrevistadas, três compareceram à “Sessão de Trabalho” promovida pela DGAE que ocorreu em 2018, tendo as mesmas considerado que a dimensão formativa mais relevante para a sua capacitação foi a relativa à clarificação de **procedimentos e dos parâmetros científicos e pedagógicos com vista o preenchimento dos Anexos 1 e 2** do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro:

(...) para nos ajudar a preencher os documentos, (...) foi mostrar como deveria ser feito, não fomos nós a fazer, mas sim explicitar os procedimentos, que acho que foi perfeitamente útil e deu para nós entendermos o que teríamos que fazer em relação ao processo. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

As limitações apontadas dizem respeito, à semelhança do que sucede com as ACD, ao seu caráter demasiado teórico e expositivo, ao excesso de informação veiculada e ao tempo reduzido da formação:

(...) na primeira, foi muito teórica. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

(...) eu disse que realmente achava que deveria ter mais tempo, portanto, se devia ter mais tempo, seria mesmo importante abordar, com maior profundidade, a avaliação ao nível da dimensão científica e pedagógica. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

3.2.6.3 ACD (2019-2021)

À semelhança do que sucedeu nas “Sessões de Trabalho” da DGAE, constatou-se que a dimensão formativa que as AE consideraram mais relevante é a que concerne aos procedimentos a ter em conta na AEDD, e, dentro destes, o **preenchimento dos Anexos 1 e 2**, a par da documentação de apoio fornecida pelas formadoras já mencionada anteriormente:

Foram-me dados a posteriori, mas devem ter sido abordados na formação, é no fundo uma grelha onde tem tudo aquilo que nós temos que avaliar, com os diversos parâmetros, que isso também nos orienta e faz com que não nos esqueçamos de nada quando estamos a avaliar, pelo menos temos aquilo presente na nossa mente, e depois registamos no final, isso é que foi mais útil para mim. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

Como dimensões formativas menos exploradas, indicaram-se a necessidade de uma maior clarificação em aspetos como a atribuição da classificação final ou a abordagem ao PA e a parte do relacionamento entre ambos:

Agora o certo é que, quando se chega à pontuação e nos referem as evidências que estão descritas na legislação, que é o que está lá, praticamente, a ajuda não é muita, não há muita clarificação, mas possivelmente também não existe porque ninguém a pode dar, é o que está ali. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) eu acho que a parte empática, e a parte do relacionamento, e a parte de interação com os pares também é muito importante, eu acho que isso não é muito trabalhado, é mais a legislação, aquilo que temos que cumprir, as grelhas que temos que preencher... (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

A ausência de uma dimensão prática, o escasso tempo de formação, bem como do elevado número de formandos presentes por sessão foram as limitações mais apontadas pelas AE:

(...) trazer cenários, situações concretas, que fossem exemplificativas do que nós poderíamos encontrar, cenários hipotéticos de aula. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) mas sendo ACD é muito pouco tempo, são só três horas de formação, é muito pouco tempo, mas sempre foi útil. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) se fosse um grupo mais reduzido, como nas outras formações em que são só vinte colegas, é mais fácil, se fosse um grupo mais reduzido teria sido melhor. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

3.3 Impacto da formação contínua em AEDD

Neste subcapítulo, apresentam-se os resultados sobre o impacto da formação contínua em AEDD nas AE, concretamente no que concerne à sua capacitação para o desempenho das

funções para as quais estão mandatadas ou os benefícios que tal formação aportou aos agrupamentos de escolas onde lecionam.

3.3.1 No desempenho de funções como AE

Relativamente à capacitação adquirida através da formação contínua em AEDD para o desempenho das funções de AE, as entrevistadas assumiram, na generalidade, que a formação - qualquer que tenha sido a sua modalidade ou o prestador - foi, indubitavelmente, importante para a consecução das atribuições inerentes ao AE:

Para mim, foi muito importante, foi extremamente importante ter feito aquela ação de formação de curta duração. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) penso que em termos da formação foi-me dado tudo aquilo de que eu precisava. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

Foi, de facto, pertinente, muito pertinente e muito importante para o desenvolvimento das minhas competências enquanto avaliadora externa. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

A AE que esteve presente no CF de 2014 considerou que, das três ações de formação que frequentou em AEDD (um CF, a “Sessão de Trabalho” promovida pela DGAE e uma ACD), o CF foi o que maior impacto teve na sua capacitação, salientando a abrangência, completude, extensão e as dimensões reflexiva e prática da ação como fatores que contribuíram tanto para a sua formação específica em AEDD quanto para o seu desenvolvimento profissional:

(...) e essa formação, das três também foi a que teve mais duração, uma duração mais longa, das três formações foi a mais completa, e que melhor nos habilitou para o desempenho do cargo de avaliador externo. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) claro que refletir faz parte do processo de mudança, e é por aí que eu penso que também esta formação em ADD contribui para a melhoria das minhas próprias práticas enquanto professora. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Por seu turno, a FAEDD1 considerou que o tempo de formação foi diminuto, não se podendo, na sua perspetiva, assegurar a capacitação dos AE, dado que o processo exigiria mais tempo de formação, a par de um acompanhamento sistemático dos AE:

(...) a capacitação é algo muito mais profundo, eu quando estou capacitada se me perguntam porque é que faço, eu sei porque é que faço assim, porque não faço de outra maneira, porque refleti bem acerca daquilo, e eu não sei se eles conseguiriam, aliás, também já não tenho presentes os relatórios, mas tenho a leve sensação de que os relatórios mostram isso, mostram que eles estão a meio de uma subida, de um percurso, e depois era preciso subir o resto. Se aquelas pessoas tivessem tido, nos anos subsequentes, a versão 2 e a versão 3 e a versão 4 da formação e tivessem tido todas as condições de que já se falou, aí, sem dúvida absolutamente nenhuma, agora assim, num momento só, é muito pouco. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

Três das seis AE compareceram à “Sessão de Trabalho” promovida pela DGAE em 2018, sendo que, apenas num caso, a mesma se revelou determinante para a sua capacitação como AE, tendo sido a única ação de formação que frequentou no âmbito da AEDD.

As opiniões das AE dividem-se no que respeita à capacitação efetiva de um AE através de uma ACD, podendo tal explicar-se com base no perfil de cada AE, nomeadamente o serem detentoras de formação pós-graduada (Mestrado ou Doutoramento) e de experiência prévia de observação de aulas em situação de acompanhamento da prática pedagógica. Três das seis ex-formandas reúnem cumulativamente estes requisitos, tendo todas considerado que uma ACD de três horas não é suficiente para capacitar um AE:

(...) é manifestamente insuficiente, três horas de ACD para formar os avaliadores externos. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) o Centro de Formação, para aqueles docentes que não têm formação das “Sessões de Trabalho” da DGAE, e como digo, são curtas, o Centro de Formação dá essa formação, ali à pressão. E por isso, quer dizer, vai me dizer que é suficiente? Não é suficiente, porquê? (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Das restantes, duas frequentaram mais do que uma ACD em AEDD, considerando uma delas que se encontra habilitada a desempenhar funções como AE:

(...) foi por isso que eu achei que, possivelmente, eram suficientes essas duas ACD para desempenhar este cargo, aliás porque já o tinha desempenhado antes noutra situação e não tinha tido formação alguma. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

Por último, uma AE frequentou apenas uma ACD na sequência da convocatória, reconhecendo, contudo, que tal não é suficiente:

A formação ajuda, numa única formação não se aprende tudo. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Acresce referir que apenas uma AE mencionou que o seu desempenho enquanto AE se alterou depois de ter frequentado a formação em AEDD:

Sim, senti-me mais segura. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

As restantes foram da opinião que a formação em AEDD não se repercutiu na sua postura, que se manteve idêntica ao longo dos anos em que têm sido AE. Pelo contrário, **a experiência no exercício das funções como AE foi apontada como fator diferenciador no seu desempenho:**

Não, não, porque foi nos últimos três anos, e acho que os meus juízos são semelhantes, foram semelhantes, as linhas pelas quais eu segui foram semelhantes de uns casos para os outros. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Não, acho que o fiz da mesma forma... sentei-me lá atrás... não, tudo da mesma forma. Não notei nenhuma diferença da forma como fui observar o primeiro, a primeira colega, e o último até então, não. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Não posso dizer que quando fui a primeira vez observar uma aula que ia da mesma forma que vou agora, não, com a experiência vou aprendendo muito, ainda tenho muito para aprender. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

3.3.2 Nos Agrupamentos de Escolas onde os AE exercem funções docentes

As AE mostraram-se reticentes relativamente ao impacto das ações de formação contínua em AEDD nas escolas onde desempenham funções, assumindo, contudo, que se aperfeiçoaram profissionalmente e, por extensão, os Agrupamentos onde exercem passaram a dispor de um quadro de docentes mais capacitados:

(...) se o Agrupamento beneficiou, não sei, as pessoas beneficiaram porque adquiriram conhecimento. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Não sei, não sei... No fundo, eu estou a desempenhar uma função que, se calhar, para o Agrupamento, não terá grandes benefícios, só se for pelos meus conhecimentos, que eu depois poderei pôr em prática em alguma situação, por aí sim, e também sabem que podem contar comigo para tudo nesse aspeto. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Eu penso que... De uma forma muito reduzida, não é? Como é que beneficiou o Agrupamento? Beneficiou se eu melhorei as minhas práticas, beneficiou porque eu conversei com alguns colegas, não só que iam ser avaliados, como aqueles que iam ser avaliadores, porque eu tenho o hábito de partilha e de colaboração e, nesse sentido, pode ter beneficiado um pouco, mas não se pode falar que foi de uma forma muito alargada, de forma alguma, um pouco restrita. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2)

Eu penso que, em termos... acho que ter um grupo docente mais qualificado é sempre uma mais-valia, mais que não seja em termos formais, perceber que os docentes estão ativos, que vão estando a par das solicitações, acho que é uma mais-valia para o Agrupamento, ter gente que vai acompanhando. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

3.4 Supervisão Pedagógica

Neste subcapítulo, apresentam-se as representações dos AE sobre a supervisão pedagógica e as esferas do seu exercício, quer no que respeita ao processo de observação de aulas e trabalho colaborativo no âmbito da AEDD, quer ainda no que concerne ao quotidiano profissional dos AE.

3.4.1 Conceito de supervisão pedagógica dos AE

A conceção de supervisão pedagógica como promotora do desenvolvimento profissional com impacto nas práticas apurada a partir das entrevistas é a que corresponde ao conceito de supervisão “horizontal” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31). Tal envolve a observação de aulas, a monitorização/orientação, reflexão e reajustamento, a entreajuda, a colaboração e a cooperação entre pares (Alarcão & Tavares, 2015; Prates, Aranhão & Loureiro, 2010; Roldão, 2019), visando a adaptação aos contextos socioeducativos emergentes (Moreira, 2015), e a melhoria do serviço educativo (Danielson, 2010):

É fácil fazer uma supervisão se eu chegar a um sítio e tentar falar com as pessoas e dizer-lhes que podemos fazer assim, ou podemos fazer de outra forma, ou que, se calhar, aquilo não vai tão bem, a supervisão, nesse campo, é muito positiva e eu acho que quem está a trabalhar, e quem está a fazer, e quem está a levar com a

supervisão, acho que aí aprende, aprende, se quer aprender, aprende. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) no fundo, é ser o professor do professor, e estar ali e dar o feedback e a orientar. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) com a observação, e no trabalho colaborativo das práticas fora e dentro da sala de aula, nós podemos fazer depois uma orientação, na perspetiva da melhoria. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

É uma avaliação de procedimentos, isto é... é quase uma forma de nos percebermos quem é que nós somos com o evoluir do tempo, e como é que nós somos em cada aula e adequadamente a cada turma, e a capacidade que temos de nos ajustarmos ao perfil dos alunos, às circunstâncias, aos programas que vão alterando com o tempo, aos manuais que vão dando, e a supervisão é um bocadinho isso, é quase a constatação do que vamos fazendo, do que é que nós vamos sendo, como é que vamos gerindo, o que vamos conseguindo, de que forma é que vamos conseguindo, e de que forma poderemos melhorar, mudando o quê, mudando algumas estratégias, alguns conteúdos, algumas abordagens. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

A supervisão pedagógica, para mim, seria mais o trabalho entre pares, no sentido da entreaajuda, da colaboração, do fazer melhor... Para mim, a supervisão pedagógica é outra coisa, não tem nada a ver com isto. A supervisão pedagógica seria mais um trabalho de pares, contínuo, sistemático, de aprofundamento, de melhoria das práticas, colaborativo, de fazer melhor. De haver aquela... eu ir às aulas do meu colega, ele ir às minhas, seria isso, aí sim, aí havia a melhoria em termos profissionais, em termos... isso sim, acho que sim. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2)

3.4.2 Exercício de supervisão pedagógica pelos AE

As AE revelaram **posições dicotómicas quanto ao seu exercício da supervisão pedagógica no domínio da AEDD**, que poderão estar relacionadas com o seu conceito de supervisão, bem como com o seu entendimento dos propósitos da AEDD, que objetiva, prioritariamente, a classificação e o controlo em detrimento do desenvolvimento profissional, remetendo para o conceito de supervisão “vertical” (Gaspar, Seabra & Neves,

2012, p. 31), i.e., para a sua dimensão funcional avaliativa (idem, p. 52). Quatro das seis AE consideraram que exercem supervisão pedagógica “horizontal” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31) junto dos PA, já que adotam práticas formativas que envolvem momentos de reflexividade, algum *feedback* e apresentação de sugestões no final de cada aula:

(...) por isso eu vou dando sugestões, e vou conversando com os colegas, trocando ideias, partilho muitas experiências minhas, ouço as experiências deles também, normalmente eu fico, se o colega não tiver aula a seguir, que é o que tem acontecido na maioria dos casos. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Se calhar sim, sem ter a noção que estou nesse conceito, suponho que sim. No fundo, estou a supervisionar a prática pedagógica de um colega, sem chamar esse termo, supervisão. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Essa seria somente no tal feedback que eu falei, de tentar fazer com que o colega vá um pouco mais além, ou se eu acho que possa estar errado discutimos o assunto para melhorar o seu desempenho. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) fiz a observação das aulas e dei algum feedback, portanto, de alguma forma, eu fiz a supervisão pedagógica. Pode ter sido pontual, restrita. (transcrição AE C_22/10/2021, Pos. 2).

Eu, ao avaliar as práticas pedagógicas, já estou a fazer uma supervisão, vou avaliar a colega enquanto docente, a forma como está a apresentar os conteúdos aos alunos, a forma como trabalha os conteúdos, e se eu estou ali a observar, se vou avaliar, estou, no fundo, a supervisionar. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

As restantes duas AE observaram que, apesar de “formalmente” exercerem supervisão, as práticas acima descritas e por elas identificadas como representativas do seu conceito de supervisão pedagógica não ocorrem ao longo do processo avaliativo⁴¹, evidenciando uma dimensão mais “vertical” da supervisão (ibid.) e o caráter sumativo e fiscalizador⁴² da AEDD:

(...) no nosso caso, nós só estamos a controlar, e vamos dar uma nota para uma progressão, estamos a avaliar. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

⁴¹ De acordo com Soares (2013), Laranjeira (2016) e Dias (2018), a supervisão pedagógica não é uma prática estável no âmbito da AEDD.

⁴² À semelhança do que concluiu Gouveia (2019).

Formalmente, é, no fundo, mas não, não exerço, não. Em termos formais, sim, em termos da palavra em si, o que deveria ser, não. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

3.4.3 Trabalho colaborativo

No que se refere ao trabalho colaborativo entre AE-AE e AE-PA, apurou-se que **esta prática não é corrente**, sendo que entre AE-AE tal seria importante⁴³, conforme atesta também a FAEDD1, no sentido de aferir procedimentos e tornar a AEDD menos díspar e mais equilibrada:

(...) falta-me esse espaço de partilha e de troca de impressões para aferir alguns... não são os procedimentos, mas, os tais níveis de desempenho, apesar de haver uma descrição do que se pretende, todos pensamos de forma um pouco diferente, e vamos fazendo os nossos juízos de valor de forma um pouco diferente, e o que para mim poderá ser algo muito penalizador, para outro pode ser algo que é simplesmente um facto pouco relevante, era preciso aferir mais entre os avaliadores externos (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Quanto à colaboração entre AE e PA, a mesma poderá ocorrer aquando da receção, pelo AE, do plano de aula enviado previamente, não sendo este trâmite, contudo, de carácter obrigatório. As respostas das AE indiciam que será, em todo o caso, uma escolha sua tecer ou não considerações relativamente ao plano de aula:

(...) depois tem o plano da aula propriamente dita, e se quiser, se vir que há ali qualquer coisa que poderá melhorar, poder-lhe-á dar esse feedback, mas de uma maneira geral, não... Portanto, aquilo que eu dizia da parte colaborativa, será nesta parte. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) se me disserem assim: “olha agora vou ser avaliada, ajuda-me a fazer a planificação”, eu não posso fazer isso, ou “eu vou-lhe mandar a planificação a ver se está bem”, eu não devo fazer isso. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

De igual forma, o encontro pré-observação, que poderá assumir um carácter mais ou menos formal, também não integra a rotina de AE e PA, já que apenas duas das seis AE entrevistadas afirmaram fazê-lo:

⁴³ Comunidades de aprendizagem (Monteiro, 2015; Laranjeira, 2016; Cirne, 2017) poderiam constituir-se como espaços de trabalho colaborativo entre os AE.

(...) normalmente reunimos antes para conversarmos um pouco, para nos conhecermos um ao outro. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) é justo que o avaliado conheça um pouco o meu ponto de vista como avaliadora externa, e que eu conheça também o ponto de vista do avaliado enquanto professor, e, portanto, nesse encontro prévio, poderiam ser trocadas algumas impressões breves. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

3.4.4 Aulas observadas

Em matéria de apreciação das aulas observadas, as atuações das AE dividem-se entre as que, de forma mais ou menos contida, dão algum *feedback* aos professores avaliados, comentando e apresentando sugestões⁴⁴, procedimentos que levaram, nalguns casos, à reformulação de planificações das aulas subseqüentes e a uma melhoria no desempenho dos docentes no decorrer das observações:

(...) houve sempre aquela parte do feedback em que se abordou um ou outro assunto, que correu menos bem, e sentiu-se a diferença entre a primeira e a segunda aula observada, em pequenas coisas. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) não entrando em grandes detalhes, nem juízos de valor, simplesmente, algumas sugestões, alguns pontos de vista da minha parte, e o colega depois respondeu que ficou agradado com o processo. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) alguns inclusivamente pedem “posso reformular o plano da aula seguinte?”, e não digo nada, mas eu penso ainda bem que fazem isso, já é uma noção de que alguma coisa não correu bem. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

E as que consideram que não devem fazê-lo:

(...) tenho a minha opinião, poderia dá-la, mas nós não damos. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Feedback não faço, faço a observação da aula. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

Quando questionadas sobre o porquê de não comentarem as aulas observadas no final, algumas AE (corroboradas por testemunhos de outras) afirmaram que receberam essa indicação na(s) ACD que frequentaram:

⁴⁴ Em linha com Prates, Aranha e Loureiro (2010); Reis (2011).

(...) nós não devemos fazer comentários, lá está, nós não devemos fazer os comentários no final da aula, é uma das regras, e eu acho que se calhar era bom uma discussão com o professor avaliado, fazermos um comentário... (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

O avaliador, segundo as orientações que nos deram, não deve falar com o avaliado de forma a dar sugestões. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

O que me disseram na altura da formação, foi um dos itens que disseram nessa formação, que não convinha, no final de uma aula observada, que houvesse alguma avaliação ou uma apreciação crítica da aula. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) e era suposto nós não fazermos a reunião prévia, era suposto “entrarmos mudos e sairmos calados”. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

A este respeito, é possível constatar **orientações digressivas** nos diferentes ciclos de formação contínua em AEDD que ocorreram desde 2013. Se, num primeiro momento, as orientações da DGAE, que aqui se reportam ao CF de 2014 e que se enfatizam na “Sessão de Trabalho” de 2018, apontam para a possibilidade de “encontros” pós-observação⁴⁵, indiciando a prática da avaliação formativa junto dos PA, as indicações transmitidas nas ACD ministradas pelo CFAE X desde 2019 vão em sentido diametralmente oposto, assumindo-se o protocolo descritivo dos campos “Observações” e “Recomendações” do Anexo 2 como garante do *feedback* relativo ao processo de avaliação. Apenas uma das AE declarou ter atuado de acordo com as orientações da DGAE, registando, porém, que essa não é prática comum entre os AE:

(...) tenho sérias dúvidas se isso acontece com a maioria dos avaliadores externos, porque eu tenho falado com alguns, e sei que a tal ideia é de que vamos entrar, avaliar aquele momento, e sair, e pronto, e depois preenchemos o Anexo 1 e o Anexo 2 e o processo termina. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Eu não segui essa indicação porque acho que não é justo, não é correto para o avaliado, a lei não diz isso em lado nenhum, penso eu, diz que vamos fazer ali uma avaliação pontual, é verdade, mas não diz que não podemos reunir, que eu saiba, com os avaliados. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

⁴⁵ Para Danielson (2010), “a reunião de reflexão é tão importante que nunca deve ser posta de parte” (p. 182).

A mesma AE mencionou que lhe foi solicitada, por parte de um professor que observou, uma reunião posterior, pedido a que acedeu:

(...) só num dos três casos que avaliei, o colega, ou a colega, pediu-me para fazer depois uma reunião para saber como é que tinham, o que é que eu achava das aulas, e eu acedi, e fizemos. Teci alguns comentários breves, nunca entrando em grandes... Digamos... Juízos... (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Auscultadas sobre esta alteração nas orientações dadas aos AE ao longo dos três ciclos de formação em AEDD, a FAEDD1 e a Diretora do CFAE X asseveraram esta divergência relativamente ao entendimento dos propósitos da AEDD, remetendo este cunho mais formativo e colaborativo essencialmente para as “Sessões de Trabalho” promovidas pela DGAE em 2018. Ambas consideraram que a formatividade do processo de ADD está integrada, primeira e prioritariamente, na sua dimensão interna:

Obviamente que, pergunte-me, “então, mas não há uma vertente formativa?”, haveria, na nossa perspetiva, que é precisamente a descrição, e deu-se muita importância na altura à descrição, e gastamos aquela chapa que se põe lá, “muito bom” quando cumpre todos ou quase todos os requisitos, é uma treta que se põe, é uma das tretas que depois foram inventadas para deturpar tudo, porque o peso da descrição que se colocava deveria ser muito grande, porque depois o professor tem acesso a ela nos seus documentos e poderá, internamente, na escola, junto dos pares, dizer “olhe, há aqui um aspeto que foi apontado, do tipo de interações que se fazem na sala de aula, o tipo de avaliação que promove com os alunos e tal, precisava de trabalhar isto para a próxima avaliação”, e então seria este vai e vem que nós acreditávamos que poderia ter vantagem. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

(...) as últimas orientações da DGAE são orientações muito pouco substanciadas na letra da lei; aliás, na inicial formação que os formadores tiveram, foi-lhes dito sempre que este carácter externalista era a tónica desta avaliação, e não o carácter formativo. A DGAE quer conotar esta avaliação externa com supervisão, não pode, supervisão é outra coisa, tem que ter, de facto, um momento de pré-avaliação, de trabalho prévio, de trabalho posterior de reflexão, coisa que não é exigida a estes avaliadores externos pela lei, nem pelo [Decreto Regulamentar n.º] 26 nem pelo [Despacho Normativo n.º] 24, e daí que haja, de facto, esta dissensão entre uma

opinião da DGAE que não está consubstanciada na Lei, e que está muito mais virada para a supervisão. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Nesse sentido, ambas acordaram que é através do protocolo descritivo que o AE dá *feedback*⁴⁶ ao PA:

(...) o feedback, se for bem feito, o que existe efetivamente, se o protocolo descritivo estiver bem preenchido, há realmente feedback. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

(...) o único feedback que eles têm é, de facto, o resultado do preenchimento das grelhas, portanto, é pobre, porque eles no fundo não têm um grande feedback, têm o feedback de onde estiveram menos bem, de onde estiveram melhor, mas não é assim uma reflexão muito aprofundada, portanto, é pontual. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

3.4.5 Envolvimento dos AE em práticas supervisivas

Ainda no âmbito do exercício da supervisão, as AE foram questionadas acerca do seu envolvimento em práticas supervisivas nos Agrupamentos onde exercem funções, tendo duas delas mencionado que tal não sucede, por motivos que se prendem, num dos casos, com a ausência de orientações superiores e formação dos docentes, concretamente aos avaliadores internos, para implementar processos de supervisão pedagógica nas escolas:

(...) não há práticas, e essas práticas também têm que vir com alguma formação dos docentes, dos avaliadores internos, se eles vão fazer supervisão como é que... Como é que fazem essa supervisão sem algumas orientações? (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

As restantes quatro AE consideraram que rotinas como a organização de atividades extracurriculares, a preparação conjunta de atividades letivas, a construção de instrumentos de avaliação e materiais ou a coordenação do cumprimento das planificações constituem práticas de supervisão.

Práticas de supervisão colaborativa com vista a orientação e monitorização de docentes ou mesmo a coadjuvação em sala de aula - i.e., professores que, pertencendo ao mesmo grupo disciplinar, se deslocam às salas dos colegas -, foi observada apenas numa AE,

⁴⁶ Segundo Putpan et al (2018), o *feedback* pós-observação pode ocorrer sob a forma escrita.

a quem os docentes recorrem pontualmente por ser Coordenadora de Departamento solicitando auxílio:

(...) eu ensino, até forneço imenso material, e ajudo, e vou às aulas, e até vamos corrigindo os trabalhos juntos, esse tipo de orientações para que as coisas fream o melhor possível. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

3.5 Desenvolvimento profissional na AEDD

Neste subcapítulo, discute-se o desenvolvimento profissional de ambos os atores envolvidos na AEDD: PA e AE: do prisma dos AE, analisam-se o impacto da formação contínua em AEDD; no que concerne aos PA, exploram-se os motivos que fundamentam o (não) contributo da AEDD, nomeadamente da observação de aulas, para o seu desenvolvimento profissional.

3.5.1 Dos Avaliadores Externos

No que respeita às subcategorias “impacto da formação nas práticas docentes” e “desenvolvimento profissional do AE”, apenas duas AE consideraram que a formação em AEDD contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que apurou a reflexibilidade e levou à alteração de algumas práticas docentes, nomeadamente a sua atenção para com documentos internos estruturantes como o Projeto Educativo ou normativos legais como o PASEO ou as Aprendizagens Essenciais, bem como o aumento da frequência da avaliação formativa e *feedback* aos alunos:

Eu agora estou mais atenta ao Projeto Educativo, que é o tipo de documentos que nós lemos e depois, já foi... agora também com as Aprendizagens Essenciais e com o PASEO também estamos muito atentos àquilo que não nos podemos esquecer. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) eu passar a refletir mais sobre essa parte da avaliação dos alunos de uma forma mais frequente, e de dar um feedback aos alunos sobre a evolução das suas aprendizagens, e que isso não deveria ser só num determinado momento de avaliação sumativa, mas que deveria ocorrer mais frequentemente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, isso foi uma das aprendizagens que eu recolhi,

de um ponto de vista pessoal, para as minhas práticas. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

As restantes **quatro AE mencionaram que a formação em AEDD não contribuiu para o seu desenvolvimento profissional nem promoveu alterações na sua prática docente**. Neste sentido, percecionam a formação em AEDD como algo que visou um objetivo unívoco: a sua capacitação em observação de aulas e nos trâmites processuais inerentes à AEDD:

(...) eu acho que em termos mesmo efetivos, não teve grande impacto. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Na prática letiva não. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

A formação foi muito pouco significativa. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Contrariamente a esta opinião e em consonância com as EA A e C, a Diretora do CFAE X considerou que a formação em AEDD *per se* pode, ao facultar instrumentos de observação das práticas, contribuir para o desenvolvimento profissional dos AE, uma vez que

(...) os avaliadores são obrigados a pensar mais neles próprios, a autorefletirem, há ali uma autognose, uma diagnose também, um diagnóstico mais apurado em relação a eles próprios. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Simultaneamente, e uma vez que o processo de observação de aulas demanda do AE conhecimentos que abarcam os normativos legais que instituem práticas pedagógicas que visam a qualidade do serviço educativo prestado, a formação pode constituir-se como um instrumento importante na atualização dos AE:

(...) muitas vezes temos avaliadores externos que, ou porque fazem pouca formação, ou porque convivem poucos com os colegas, estão um bocadinho desatualizados, e portanto, esta formação acaba por ser uma formação em que, de certa forma, vai alertando o professor para o que realmente é importante no ensino e na aprendizagem na atualidade, e, parecendo que não, isso vai entrando, vai mudando algumas maneiras de estar e de ser do professor na sala de aula, e isso é importante, melhora, de facto, a qualidade da educação, não é da educação, mas é do ensino e da aprendizagem, e também da educação, na medida em que vão sendo passadas a estes professores não só práticas de educação que são de perseguir, mas também a teoria da educação relacionada com a prática da educação, também em termos de

qualidade educacional alguma coisa vai passando. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Já a prática de observação por pares, ainda que em contexto de AEDD, é referenciada por três AE como facilitadora do seu desenvolvimento profissional⁴⁷, assumindo-se que a observação e a partilha encerram em si aprendizagem:

(...) na observação dos próprios colegas, também aprendemos com eles. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) e eles também nos enriquecem a nós, eu penso que também temos esse lado, que também é positivo, nós também vemos coisas interessantes, por isso é bom para todos, para um para o outro. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) há ali um diálogo final, trocamos ideias, eu partilho ideias do que tenho feito, os docentes avaliados também partilham. Sempre tive essa experiência muito positiva. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

3.5.2 Dos Professores Avaliados

Quando interrogadas sobre se a observação de aulas é promotora do desenvolvimento profissional dos PA, **metade das AE manifestaram-se entre a hesitação e a negação**, por razões que se prendem com o carácter obrigatório e pontual desta prática, pelo tempo restrito de observação (180')⁴⁸ e pelo *feedback* nulo ou reduzido por parte do AE ao PA:

(...) tenho sérias dúvidas que promove o desenvolvimento profissional, porque o feedback é muito reduzido ao professor. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Primeiro, porque a observação de aulas é pontual, são 180 minutos. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) não tem esse objetivo; o objetivo de depois comentar para ele fazer melhor não é, de todo, agora, conveniente fazer, mas que eu acho que devia ser feito. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Por isso, não estou a ver de que forma, e é por isso que eu lhe disse que eu acho, que tenho a certeza, que não contribuí para a melhoria da parte profissional de quem fui observar, porque não houve tempo, não houve nada que isso viesse a ser feito, não é? Não fiz nada em termos de mudança. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2)

⁴⁷ Em linha com Casanova (2009) e Reis (2011).

⁴⁸ Cf. Alves (2013).

Na observação de aulas, do segundo, quarto, sexto escalão, do conhecimento que eu tenho de colegas que observaram, de todo, não existe a parte formativa. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) agora, se contribuí muito para o desenvolvimento da prática letiva do professor avaliado, continua a ser um bocadinho discutível, o professor avaliado vai sempre enriquecer alguma coisa com isto. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Já as AE que entendem que a AEDD pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos PA, argumentam que a sujeição a um processo de observação envolve uma preparação mais cuidada das aulas e que tal conduz sempre a uma aprendizagem por parte do PA. Aditam ainda aspetos como a reflexão conjunta no final de cada aula, bem como a apresentação de algumas sugestões metodológicas por parte dos AE como potenciadores do desenvolvimento profissional dos PA, dependendo da sua recetividade⁴⁹:

(...) eu acho que enriquece sempre, porque há mais uma preocupação... às vezes poderá ser falsa... depende de como é que cada professor avaliado vai encarar a observação de aulas. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Eu acho que o que eu acrescento poderá fazer um bocadinho a diferença, mas também não vou mudar a vida de alguém, mas vai acrescentar qualquer coisa. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) eu tenho sempre sugestões a dar de melhoria, e eu deixo isso escrito sempre no anexo que preencho da classificação final, no sentido de tentar ir ao encontro do que se pretende da avaliação de desempenho, que é a promoção do sucesso escolar. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

3.6 Avaliador Externo: perfil, seleção, motivação e gestão curricular

Neste subcapítulo, abordar-se-ão o processo de seleção dos AE, o seu “perfil desejável” (além dos requisitos dispostos nos normativos legais), o seu nível de motivação para o exercício de funções, o conceito de currículo e, associado a este último, o tipo de gestão curricular que adotam na sua prática letiva.

⁴⁹ Sergundo Danielson (2010), “a maneira como [os professores] oferecem e aceitam sugestões sobre o ensino é uma marca de profissionalismo” (p.177).

3.6.1 Seleção do AE

Questionadas sobre como foram convocadas para serem AE e, por conseguinte, para frequentarem a formação contínua em AEDD, as ex-formandas foram unânimes ao afirmar que **reuniam cumulativamente dois ou mais requisitos previstos na lei** e, em função disso, foram pré-selecionadas pelos Diretores das suas escolas para integrarem a Bolsa de AE. Posteriormente, foram ainda submetidas a um novo processo de seleção, pela Diretora do CFAE X, salientando-se que a formação académica em supervisão pedagógica ou avaliação, e na ausência desta, a sua experiência em orientação de estágio ou exercício de cargos de gestão intermédia como a Coordenação de Departamento ou Grupo Disciplinar, ditaram a sua seleção como AE, declarações em tudo consistentes com a informação veiculada pela Diretora do CFAE X:

(...) tentamos atribuir os avaliadores externos priorizando as suas habilitações académicas, primeiro atribuímos esses avaliadores externos, quando virmos que eles estão a ficar demasiado penalizados porque já têm muitos avaliados, e uma vez que esse trabalho também é feito todo de forma gratuita, e com penalização de horas de acréscimo para o trabalho desses docentes avaliadores externos, aí começamos a descer na escala das habilitações académicas dos avaliadores externos, e começamos a atribuir outros avaliadores externos, e depois estas grelhas dessas atribuições, das afetações dos avaliadores externos aos avaliados vai ao Conselho de Diretores, e o Conselho de Diretores delibera e tem a última palavra, e dá ou não o aval àquela distribuição. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

Contudo, o descongelamento da carreira e consequente retomar das progressões a partir de 2018 provocaram uma maior demanda de AE, resultando daí a convocatória de docentes que cumprem apenas os requisitos de pertença ao mesmo grupo de recrutamento do PA e de posicionamento no 4.º escalão ou superior. Ouvida a este propósito, a Diretora de CFAE X referiu que atribui até dez PA a cada AE de forma a aliviar o seu volume de trabalho, e que, por esse motivo, **não é sempre possível manter os padrões de qualidade** que desejaria:

Lá está, pela experiência que aconteceu agora, depois do descongelamento, qualquer um foi chamado para avaliador externo, e muitos nem tinham cargos, nem tinham experiência. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) um professor que simplesmente foi subcoordenador do grupo disciplinar pode ser avaliador externo. Como é que uma pessoa assim está habilitada? (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

As entrevistadas pronunciaram-se ainda sobre se os requisitos previstos na lei são suficientes para selecionar um AE, **tendo cinco das nove informantes-chave considerado que são exíguos**, dado que o AE deve reunir um “perfil”, cujos atributos podem dividir-se em dois domínios:

- a) Os do âmbito profissional, que se prendem com a posse de formação pós-graduada em Avaliação de Desempenho ou Supervisão Pedagógica, de experiência e competências no domínio da observação de aulas, de conhecimento científico, didático e pedagógico sólido, de compromisso com o seu desenvolvimento profissional⁵⁰, e de um limite de idade para o exercício das funções de AE:

(...) ser mestres, ou então ter alguma formação/especialização nesse sentido. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

[ter conhecimento] em termos didáticos, pedagógicos e experiência. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2)

(...) algumas pessoas que já têm alguma idade e que estão na reforma e que continuam a ser avaliadoras externas, essas não sabem, de todo, o que estão a fazer, porque não evoluíram, porque não estudaram, porque não conhecem a legislação, isso por um lado... (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Além do número de horas de formação, o avaliador externo é professor, e o professor tem que ser um aprendiz constante, portanto, o avaliador externo, antes de ter formação, tem que ser alguém que se interessa pelo saber, que quer saber, que quer aprender, que tem uma formação de base (...) tem que ser alguém que, ou na área da didática, ou na área da supervisão, ou na área do currículo, na área da Educação, tenha feito um percurso já reflexivo relativamente ao que é uma escola, ao que é o sistema educativo, ao que é aprender, ao que é ensinar, ao que é avaliar. Depois, é preciso um tempo de formação que não pode ser o “toca e foge”, teria que ser uma formação/acompanhamento. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

⁵⁰ Na senda de Ruivo (2009), Casanova (2009) e Carvalho (2012).

- b) As do âmbito individual, que compreendem disposições nos domínios da ética profissional e pessoal⁵¹ como a idoneidade, a solidariedade, a partilha, a positividade, a sensibilidade, a dedicação, o respeito, a disponibilidade, a abertura, a flexibilidade, a discricção, a humildade, a integridade, a coerência, a serenidade, a ponderação, o bom senso, a correção, a justeza, ou a boa vontade, características difíceis de objetivar e codificar ou verter em normativo legal:

(...) tem que ser alguém idóneo. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

[uma pessoa que] seja correta, uma pessoa que não seja influenciável, uma pessoa que seja íntegra, que não seja manipulável, que não beneficie. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Tem que ser uma pessoa íntegra, tem que ser uma pessoa que respeita os colegas, tem também que ser uma pessoa positiva. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Deve ser coerente, deve ser calmo... deve ter serenidade, saber ver bem o que está a fazer, ponderar, deve ser ponderado, tudo isso, que nem toda a gente consegue. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) o bom senso, com a sensibilidade, com a discricção, temos que ser discretos, mas temos que ser corretos, justos... (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) desde que haja boa vontade, humildade, partilha, etc., vai-se conseguindo fazer. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

3.6.2 Desempenho como AE

As AE procuram posicionar-se de forma justa, correta, ponderada, honesta, atenta e facilitadora no desempenho da sua função. Manifestam cuidado em minimizar ao máximo o impacto da sua presença na sala de aula, e salientam a preocupação, a afabilidade, a sensibilidade, a serenidade, a empatia e a positividade como sentimentos de que estão imbuídas quando vão observar um par. No geral, e apesar de em dois dos casos as AE assumirem ainda ser assoladas por sentimentos de dúvida relativamente à justiça e correção das suas decisões⁵², consideram-se competentes no exercício das suas funções,

⁵¹ Similarmente a Monteiro (2009); Gomes (2010); Baptista (2011); Reis (2011); Antunes (2014).

⁵² Conforme concluem Lapo e Flores (2016).

demonstrando maior segurança aquelas que já foram orientadoras de estágio e adquiriram, nesse contexto, prática em observação de aulas:

(...) eu estou perfeitamente tranquila quanto ao meu papel e ao meu desempenho enquanto avaliadora externa. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) mas penso que sim, acho que as coisas correram bem e penso que tenho o perfil para desempenhar essas funções. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) falta-me o gostar muito de o ser, porque vem tudo implícito o resto, o ter dúvidas, o achar se fui justa, se fui correta, se em vez de estar a ajudar, estou a prejudicar... de resto, preferia não ser. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

3.6.3 Motivação para o desempenho de funções como AE

A motivação para o exercício da função de AE foi uma das subcategorias apuradas neste estudo, sendo que três das seis ex-formandas mencionaram que são AE porque foram designadas e não podiam recusar a nomeação. Aditaram que preferiam não desempenhar essa tarefa, arrazoando motivos da ordem da disponibilização de tempo e recursos próprios sem qualquer compensação, financeira ou de outra espécie, indicando também que subsistem tensões subjacentes à avaliação por pares⁵³. Evidentemente, as condições (ou a falta delas) em que os AE exercem funções, impactam diretamente nos níveis de motivação com que desempenham o cargo:

(...) agora se me perguntar se eu quero, não, não quero. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

(...) porque os avaliadores externos são obrigados a ir, e as pessoas vão não é por vontade, vão contrariadas, porque perdemos o nosso tempo, porque gastamos gasóleo, que é lá não sei para onde, porque, uma série de contrariedades, porque vamos avaliar outros colegas, e que é sempre muito sensível, portanto, é um conjunto de... e claro, não são pagos, não são abonados para tal, é... é um trabalho pro bono. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

É claro que não gosto muito desta [tarefa], não gosto nada de fazer isto, não vou dizer o contrário, eu acho que avaliarmos os colegas não é nada agradável. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

⁵³ Respaldaando Flores (2017).

3.6.4 Conceito de currículo e gestão curricular

Uma vez que estes AE centram a sua observação no modo como o PA desenvolve o currículo, tornou-se importante aceder ao seu conceito de currículo e à forma como procedem à sua gestão. Assim, as AE caracterizaram “currículo” como um conjunto de conhecimentos e competências definidas a partir das matrizes curriculares, consubstanciadas nos Programas das disciplinas e nas Aprendizagens Essenciais. No que à gestão curricular diz respeito, promovem diversidade de situações de aprendizagem que evoquem vivências quotidianas adaptadas à realidade dos alunos, que assentem na utilidade, e que obriguem a processos de dedução, exercendo flexibilidade curricular e, sempre que possível, buscando a interdisciplinaridade⁵⁴:

(...) é gestão curricular e é flexível, porque não estou restrita aos conteúdos da minha disciplina, tento alargar e influenciar os alunos com competências que lhes permitam trabalhar na ciência. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Agora, o professor não deve ficar espartilhado, não, eu sou flexível, aumenta aqui, diminui acolá. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Todavia, salvaguardam-se as disciplinas e anos em que os alunos são sujeitos a exames nacionais, sendo que, nessa circunstância, se assiste a uma preocupação maior por parte das AE no cumprimento integral dos Programas e na preparação dos alunos para esse momento de avaliação^{55;56}, comprometendo, por isso, uma gestão curricular assente na flexibilidade:

(...) nós estamos um bocado naquele colete de forças, porque temos um programa a cumprir, porque nos exames nacionais saem os diferentes conteúdos, os alunos não podem dizer que não respondem porque não deram, porque é obrigatório dar, mas tento ter alguma flexibilidade depois nessa gestão. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) mas no décimo segundo ano por exemplo, claro que insisto muito mais na preparação para exame. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

⁵⁴ De acordo com a noção de currículo “como projeto” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 10).

⁵⁵ Ilustrando o conceito de “currículo como plano” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 6).

⁵⁶ Sobre a prescritividade imposta pelos exames nacionais no desenvolvimento do currículo cf. Pacheco (2011; 2018); Figueiredo, Leite e Fernandes (2016); Santos (2017); Vicente e Seabra (2017).

3.7 Conceito de “Bom Professor”

O conceito de “bom professor” a que as AE aludem **exibe pontos de contacto com o perfil desejável do AE**. Optou-se por, no diagrama de Venn que se segue, incluir, no domínio pessoal dos AE, atributos que, não sendo inteiramente coincidentes com os de “bom professor”, remetem para campos semânticos análogos.



(Figura 2: Confluências entre o perfil de AE e de “bom professor”)

Do ponto de vista das entrevistadas, o “bom professor” reúne um conjunto de **características profissionais e pessoais que**, da perspetiva da investigadora, **atuam simbiótica e enciclicamente**. No domínio pessoal, o “bom professor” caracteriza-se pela humildade, atenção, diálogo, partilha e cooperação com os seus pares, empatia e capacidade de relacionamento interpessoal com todos os membros da comunidade educativa, dinamismo, exigência, respeito, adaptabilidade, flexibilidade e reflexividade.

No domínio profissional, o “bom professor” possui um conhecimento científico, pedagógico e didático consistente, atualiza-se permanentemente através da pesquisa e da formação, acompanha o devir da sociedade, trabalha colaborativamente com os colegas, domina as tecnologias, demonstra gosto pela variedade e diversificação de atividades, motiva os alunos para a aprendizagem, adapta o ensino à diversidade e ao perfil de aprendizagem de cada aluno através da diferenciação pedagógica, posiciona o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, presta apoio e a valoriza a aprendizagem

acima dos resultados, implementa a avaliação formativa e o *feedback* de forma sistemática, é sensível e trabalha a individualidade,⁵⁷ promove a autonomização dos alunos e a sua formação ao nível da cidadania e da moral e exhibe capacidade de manutenção da disciplina (entendida como resultado da sua competência profissional e relacional):

(...) um bom profissional tem que saber conciliar a parte, pode ser um grande pedagogo, se não tiver conhecimento científico não lhe vale de nada, portanto, estas duas coisas, a parte científica e pedagógica estão as duas lado a lado e são inseparáveis. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

Um bom professor é... um... docente bem formado, mas... que pesquisa, que se atualiza, que procura estar sempre a acompanhar os alunos, no desenvolvimento social, nas tecnologias, que escuta o aluno, que partilha, que colabora com seus colegas, pode não ser muito dinâmico, mas que faça o seu esforço para o ser, e o relacionamento com os alunos e com os pais dos alunos também é muito importante. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) um bom professor é aquele que faz com que os alunos aprendam, e pode fazê-lo seguindo diferentes metodologias, e tentando motivar os alunos, avaliar, fazendo a avaliação formativa. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) tem que se aperceber, tem que conhecer, dentro do possível, as necessidades de cada um. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) [tem que] promover a autonomia nos seus alunos, e contribuir para que eles sejam boas pessoas e bons cidadãos, acho que isso será, para mim, um bom professor. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

(...) [deve] pôr os alunos à vontade, e falar duro quando tem que ser. E eu penso que é isso, e atualizar-se, aprender, todos os dias aprender, pesquisar, refletir. (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

(...) [tem] facilidade em articular com professores, estou sempre a falar, e fazemos isto, e pensem naquilo, envio materiais. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) consegue manter a disciplina na aula, é empático, apresenta os seus conteúdos e consegue manter os alunos motivados. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

⁵⁷ Características apontadas por autores como Darling-Hammond (2006; 2007); Marcelo (2009); Danielson (2010); Pellegrino e Hilton (2012); Ko, Sammons e Bakkum (2013); Roldão (2017).

Cada um trabalha ao seu ritmo, o importante é que eles cheguem lá, e que não fiquem desmotivados. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

Estas características profissionais e pessoais identificadas pelas AE sobre como deve ser um “bom professor” coincidem com as práticas pedagógicas que relataram adotar na sua gestão curricular, uma vez que privilegiam a participação em atividades e projetos previstos nos documentos estruturantes dos Agrupamentos (PEE e PAA)⁵⁸, recorrem ao uso das tecnologias, promovem o trabalho colaborativo entre alunos, diversificam propostas de trabalho nos seus tempos e modos, e implementam estratégias com cariz mais prático consideradas enriquecedoras para as aprendizagens dos alunos⁵⁹:

(...) promovo também muito a interajuda e o trabalho colaborativo entre eles. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

Eu desenvolvo atividades práticas, de cariz muito diversificado, práticas experimentais, laboratoriais, práticas de trabalho de grupo, práticas de avaliação, de trabalho de pares, de avaliação formativa. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Além de fazermos uma grande diversidade de atividades, aulas de exterior, até a participação em concursos para os preparar para o futuro. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

3.8 Modelo de ADD

Neste subcapítulo, aborda-se o modelo de ADD em vigor sob o prisma das informantes-chave, mencionando-se aspetos como a obrigatoriedade e a suficiência do número de aulas observadas, as vantagens e desvantagens da avaliação por pares ou o propósito da existência de quotas, sendo apontadas, ultimamente, sugestões de melhoria ao atual modelo.

⁵⁸ Dando lugar ao “projeto curricular contextualizado (ou currículo da escola)” (Roldão & Almeida, 2018, p. 11).

⁵⁹ Em consonância com o que defendem Lima e Miranda (2017) e Palmeirão e Alves (2017) no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular.

3.8.1 Aulas observadas

Interrogadas sobre o processo de observação de aulas, uma das AE considerou, primeiramente, que o **número de aulas assistidas é insuficiente**⁶⁰, já que, à medida que as observações vão decorrendo, o desempenho dos PA vai melhorando:

(...) um dos aspetos que eu acho negativo é o facto de serem só duas aulas, era preferível haver mais avaliadores externos e se desse a possibilidade ao professor de se mostrar mais um bocadinho, acho duas aulas é muito redutor. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) a aula seguinte parece-me ser sempre melhor, muito melhor, eu acredito que mais uma terceira, aí eu acho que o professor mostraria de uma forma mais eficaz, mais óbvia, o que será, tenho essa ideia, mais uma, duas é muito pouco (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

Reconhecendo a sua importância no âmbito do desenvolvimento profissional, estas poderiam, contudo, não relevar para a progressão na carreira, convertendo a AEDD num processo mais formativo e colaborativo⁶¹, visando o desenvolvimento individual e coletivo:

Eu acho que elas deviam existir, e deviam existir até obrigatoriamente, no entanto, não deviam ser contabilizadas para a mudança de escalão (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

(...) deveria ser essencial na formação do desempenho docente, ou no desenvolvimento profissional docente, acho que sim, mas isso entre pares, eu acho que o ideal seria uma observação partilhada entre os professores do grupo de recrutamento, mas com total abertura, e não com este cariz impositivo, classificativo, punitivo até, mais com cariz mais formativo, de acompanhamento e de desenvolvimento profissional, acho que sim, que deveria ser essencial. (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

⁶⁰ Um dos desafios processuais que se coloca à AEDD é, precisamente, o da validade (Robinson, s.d.), que remete ao caráter pontual de aulas observadas para efeitos de construção de um juízo de valor sobre a eficácia do professor.

⁶¹ A UNESCO (2019) assinala que está em expansão a tendência de modelos de avaliação docente com um cunho mais colegial, flexível e internos à escola (p. 75).

3.8.2 Avaliação Externa por pares

As informantes-chave foram ouvidas sobre se os professores devem, ou não, ser avaliados pelos seus pares, tendo-se constatado, pelas pausas e hesitações que pontuaram o seu discurso, que este ainda é um tópico sensível. À exceção de duas entrevistadas, que se posicionaram de forma ambígua nesta matéria, as restantes apresentaram visões diferentes acerca das vantagens e inconvenientes do modelo de avaliação docente em vigor. A tabela abaixo, elaborada com base na análise de conteúdo das entrevistas, compila potencialidades e constrangimentos de uma AEDD realizada por agentes externos ou internos à profissão, salvaguardando-se, por um lado, que o conceito de “justiça” das AE se enquadra no domínio do conhecimento prático da docência; por outro, observa-se que são apontadas **mais vantagens e menos desvantagens a uma avaliação totalmente externa aos professores e às escolas.**

Avaliação externa da dimensão científico-pedagógica		
Atores		
	Externos à profissão (ex. docentes universitários, IGE)	Externos às escolas (modelo atual)
+	<ul style="list-style-type: none"> - Isenção e imparcialidade - Objetividade - Desconhecimento prévio do avaliado - Melhor preparação científica (no caso dos professores universitários) - Deflação das classificações 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais justiça - Maior equilíbrio entre a avaliação interna e a avaliação externa⁶² - Conhecimento empírico da docência nos Ensinos Básico e Secundário⁶³
-	<ul style="list-style-type: none"> - Frieza e impessoalidade - Desconhecimento das dinâmicas de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcialidade - Horizontalidade/paridade - Inflação das classificações

(Tabela 6: vantagens e desvantagens da avaliação externa por atores externos e internos)

(...) um professor externo às tantas era mais eficaz, havia esse legado de isenção e imparcialidade. (transcrição AE D_22/10/2021, Pos. 2).

(...) também vir alguém de fora, também não sei se é solução, porque acho que é frio e impessoal. (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

⁶² Em linha com Machado, Abelha, Salgueiro e Barreira (2012) e Vaz (2019).

⁶³ Na esteira de Fernandes (2008).

(...) eu em relação aos meus pares, se calhar estamos todos na mesma situação, e pode ter realmente as contraindicações em relação a isso, o achamos que estamos na mesma situação vir a influenciar essa mesma avaliação, enquanto que se for avaliado por outra situação, eu acho que seria um bocado por aí. (transcrição AE E_19/10/2021, Pos. 2).

(...) a pessoa que vem de fora não tem conhecimento dessas situações, portanto está livre, ela não quer saber que este ou aquele esteja no sexto escalão e esteja em igualdade de circunstâncias, e que tem que lhe dar 8,5 porque o outro vai ter 8,6, está fora desta questão, enquanto que o avaliador interno, se fosse um outro avaliador interno a observar aulas, estaria dentro dessa questão e esse iria ser um fator que ia interferir na avaliação, na observação das aulas e na classificação iria dar. (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

3.8.3 Quotas

É consensual a convicção entre as informantes-chave de que a existência de quotas para progressão na carreira se reveste de uma imediatez economicista, não atestando o desmérito dos docentes que permanecem na lista graduada onde aguardam vaga para progredir ao escalão seguinte, nem garantindo necessariamente o mérito daqueles que são avaliados com menções de excelência. Acresce a isto que o bloqueio que as quotas representam na progressão dos professores tem sido contornado com a atribuição de classificações de excelência máxima na AEDD:

As quotas no quarto escalão e no sexto escalão, isso não tenho dúvida nenhuma, que é um procedimento económico, é um bloqueio à subida de escalão de determinados professores. (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

(...) aquilo que tenho ouvido é que as pessoas têm mais tendência a ser permissivas no sentido de dar de dez, dez que é nota máxima, a todos os avaliados do que propriamente penalizar avaliados, e no fundo invalida todo este sistema, era como antigamente toda a gente tinha “Bom”, depois afunila, a SADD é que afunila um bocadinho com a avaliação interna, mas às vezes a avaliação externa... se toda a gente dá dez, deixa de ter o seu efeito, portanto, se não tem o efeito, deixa de ser necessária. (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

Neste sentido, apontaram a eliminação das quotas como fator de melhoria na ADD, propondo compensações (não concretamente objetivadas) a atribuir aos docentes que obtenham melhores classificações:

(...) tirando as quotas, as pessoas eram capazes, e que se houvesse a tal discriminação positiva, quem fizesse melhor seria compensado. (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

3.8.4 Modelo de ADD proposto

Quanto ao modelo de ADD que as informantes-chave entendem que deveria substituir o atual, as opiniões são divergentes e oscilam entre um regresso a uma homogeneização da avaliação, a diminuição dos momentos de avaliação ao longo da carreira, a eliminação da dimensão externa da componente científico-pedagógica ou, ainda, a possibilidade de melhoria da classificação obtida na AEDD através de uma nova observação de aulas.

- a) uma AE sugeriu que a avaliação tivesse lugar apenas a pedido dos docentes que pretendessem aceder à menção de Excelente ou a uma progressão mais rápida na carreira, aludindo a um modelo baseado na autorregulação:

(...) e só pedirmos avaliação quando quiséssemos o Excelente, como era antigamente, passávamos automaticamente e quem quisesse o Excelente que se sujeite, e que progrida mais depressa, o “Excelente” ou o “Muito Bom”, talvez fosse melhor assim, e que se progredisse automaticamente, ou num caso muito gritante que... mas aí também é complicado a Direção estar a chamar à atenção um colega... (transcrição AE A_15/10/2021, Pos. 2).

- b) Outra informante-chave aventou a hipótese de a ADD ocorrer de forma mais dilatada no tempo ou não ocorrer em alguns escalões:

(...) será que não se podia avaliar em alguns escalões e não avaliar noutros? (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

- c) Outra AE propôs que a ADD contemplasse apenas a dimensão interna da avaliação no atual modelo:

Não, não faz sentido que quem vem de fora, isso não faz sentido, não, têm que ser avaliados aqui na escola, pela escola, isso não... (transcrição AE F_22/10/2021, Pos. 2).

d) Finalmente, uma AE considerou que deveria ser dada a possibilidade ao professor de melhorar a sua classificação da AEDD:

(...) os professores também deviam ser sujeitos a um processo de possibilidade de melhoria de observação, e de uma nova observação, isso é que era uma orientação, isso é que era trabalhar para a melhoria do ensino e para o sucesso escolar. Simplesmente, ir observar um determinado momento, classificar um colega, eu vejo com muita reserva como é que isso traz uma melhoria do sucesso escolar. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

Outros aspetos mencionados como potencializadores de melhoria na AEDD situam-se no âmbito da **diferenciação do estatuto dos AE** - que devem, em todo o caso, possuir formação académica em supervisão ou avaliação de desempenho e ter experiência da docência:

(...) poderia haver uma carreira de avaliador externo, ou de avaliador de docentes, mas a formação de base seria de um docente, seria um professor. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) eu acho que, pelos pares, mas com uma distinção nas formações e só nisso, e só mesmo fazer esse tipo de trabalho, eu acho que as pessoas, já que teria que ser, se fosse de outra forma, aceitariam melhor, agora já vão aceitando... (transcrição AE B_26/10/2021, Pos. 2).

Dois informantes-chave manifestaram-se favoravelmente à introdução de um cunho mais formativo, construtivo e reflexivo na AEDD, o que se mostra coerente com a sua opinião acerca do baixo impacto da AEDD no desenvolvimento profissional dos PA:

Simplesmente, ir observar um determinado momento, classificar um colega, eu vejo com muita reserva como é que isso traz uma melhoria do sucesso escolar. (transcrição AE C_26/10/2021, Pos. 2).

(...) o aspeto formativo, de refletir sobre os aspetos que nós achamos que podiam ter sido, que às vezes nós até fazemos coisas que nem damos por ela, e se houvesse ali alguém a dizer “porque é que fizeste isso?”, formativo, não é crítico pela negativa, de construção, sempre nesse aspeto, eu acho que era uma mais-valia para este modelo. (transcrição FAEDD2_13/10/2021, Pos. 2).

Dois das informantes-chave consideraram, ainda, que a vertente formativa da ADD deve processar-se através da sua dimensão interna, continuada e sistematicamente, sob a

supervisão dos Coordenadores de Departamento, a quem deverá competir um trabalho de acompanhamento e monitorização próximo⁶⁴:

(...) para isso há o tal trabalho formativo e colaborativo do Departamento e dos Coordenadores, subcoordenadores e da própria equipa do Departamento, porque isso pode ser um trabalho feito entre as próprias pessoas do Departamento, ajudando os que têm menos competências, menos capacidades, isso pode ser, de facto, um trabalho de crescimento conjunto (transcrição DCFAEX_27/06/2022, Pos. 2).

(...) a avaliação do desempenho tem que servir para o desenvolvimento profissional, e para isso teria que haver uma relação realmente muito séria entre o percurso feito interna e externamente, de forma a que tudo o que se faz na avaliação externa revertisse como indicações para o trabalho a ser feito internamente, e percebi que isso não acontece minimamente. (transcrição FAEDD1_26/06/2022, Pos. 2).

⁶⁴ Esta perspetiva vai ao encontro da apresentada pela UNESCO (2019), considerando que *Regular monitoring and assessment of teaching by qualified, supportive colleagues can support teachers in using appropriate methods and practices and foster their professional development, thus contributing to overall education quality* (p. 74).

CONCLUSÃO

Apesar de este estudo visar, inicialmente, a caracterização da formação contínua em AEDD que decorreu no CFAE X entre 2012 e 2021, considerou-se que seria enriquecedor incluir o conhecimento relativo à formação ministrada pela DGAE em 2018, já que ambas são coincidentes no objetivo de capacitação dos AE. Esta extensão permitiu traçar, de forma transversal e longitudinal, um panorama da formação contínua em AEDD em Portugal, compreendendo as suas dimensões, similitudes e divergências de orientação, impactos e limitações.

No que concerne à **primeira questão de investigação**, “**Como se caracteriza a formação contínua em AEDD no CFAE X?**”, constatou-se, preliminarmente, que a capacitação dos AE ocorreu em três ciclos temporais de formação, cujo início remonta a 2014 no CFAE X, determinados: a) pela publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro - que institui a obrigatoriedade de observação de aulas, e do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro -, que define a constituição da bolsa de avaliadores externos; b) pelo descongelamento da progressão na carreira docente, que reporta ao Orçamento de Estado de 2018.

Entre os anos 2014 e 2016, o CFAE X proporcionou dois Cursos de Formação, ambos com a duração de quinze horas, em AEDD; a partir de 2019, a oferta formativa passou a decorrer exclusivamente na modalidade de Ações de Curta Duração, em virtude de a formação em AEDD ter deixado de ser financiada pelo Ministério da Educação. Este período que vigora no CFAE X desde 2019 até ao presente coincide, paradoxalmente, com uma demanda substancialmente acrescida de observação de aulas e, por conseguinte, de avaliadores externos. Apurou-se que este decréscimo de doze horas de formação disponibilizadas foi, simultaneamente, causa e consequência da supressão da dimensão prática da formação em AEDD, reduzindo-a a apresentações de carácter exclusivamente teórico e expositivo, em que os AE foram, essencialmente, sujeitos passivos e recetores de uma quantidade elevada de informação. Independentemente da modalidade de formação oferecida ou do seu proponente, a limitação mais comumente apontada pelos ex-formandos nos inquéritos por questionário aplicados pelos proponentes da formação em AEDD visados foi a sua brevidade, concluindo-se pela necessidade do aumento da sua duração para, no mínimo, vinte e cinco horas.

O currículo do CF em AEDD de 2014 foi centralmente concebido pela DGAE, esteando-se em autores de referência nos domínios da avaliação de desempenho, da profissionalidade docente, da observação de aulas e da supervisão pedagógica como Day (1999), Figari (1999), Danielson (2010), Baptista (2011) ou Reis (2011). A análise comparativa transversal e longitudinal dos currículos da formação denota uma homogeneidade curricular, dado que as dimensões formativas se mantiveram estáveis ao longo dos três ciclos formativos, destacando-se como preponderantes: a) o quadro normativo que escora a ADD e a AEDD; b) o enquadramento pedagógico, ético e deontológico da AEDD; c) os instrumentos, técnicas e intervenientes no processo de observação de aulas; e finalmente, d) a avaliação e a classificação, concretamente os seus trâmites processuais e o preenchimento dos Anexos 1 e 2 do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. Esta última dimensão foi consensualmente apontada pelas AE entrevistadas como a mais relevante da formação em AEDD. Contudo, tal preferência pelas AE parece remeter a AEDD para uma espécie de **receituário pronto a aplicar**, por oposição a um processo que se quer eminentemente dinâmico, prático, interativo e reflexivo.

O domínio avaliativo afirmou-se de modo mais consistente no CF de 2014, onde se procedeu à avaliação de ambos os atores envolvidos - formandos e formadora -, apontando os resultados dos formandos para um aproveitamento globalmente muito bom e para níveis de satisfação elevados dos AE tanto no que respeita ao desempenho da formadora como no que toca à organização e dinâmica global da formação. Inversamente, nas “Sessões de Trabalho” da DGAE e nas ACD promovidas pelo CFAE X, não houve lugar à avaliação dos formandos, reportando-se a certificação exclusivamente à sua presença. Neste sentido, será lícito arguir sobre a efetividade da preparação dos AE, já que estas modalidades de curta duração foram o único meio de capacitação de alguns AE. Constatou-se também uma relação inversamente proporcional entre o currículo académico e profissional das AE - nomeadamente no que respeita às suas habilitações e experiência em orientação da prática pedagógica -, e o seu grau de satisfação com as ACD, que é tanto menor quanto mais notáveis são as variáveis mencionadas. Do seu ponto de vista, as ACD revelaram-se muito redutoras e manifestamente insuficientes para a capacitação dos AE, consolidando-se a dimensão prática e reflexiva da formação como condição *sine qua non* na sua preparação, de onde se infere que a mestria em observação de aulas, apesar de embasada num sólido quadro teórico-conceptual, se adquire através da prática e da experiência.

Não obstante as ações de formação serem análogas em matéria de objetivos e conteúdos, assinala-se uma divergência nas linhas de orientação adotadas pelo CFAE X e pela DGAE relativamente à dimensão formativa da AEDD e, por inerência, ao conceito de supervisão pedagógica subjacente. As diretrizes da DGAE remetem para uma perspetiva interpares ou horizontal da supervisão (Sá-Chaves, 2002), ao prever a possibilidade de trabalho colaborativo de reflexão sobre as práticas entre AE e PA (Alarcão & Tavares, 2015; Prates, Aranhão & Loureiro, 2010; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Moreira, 2015; Roldão, 2019), possibilitando, desse modo, a combinação da vertente sumativa da AEDD com a de desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2015). Para tal, pressupõe-se o cumprimento de um ciclo de supervisão pedagógica que se aproxima do modelo de supervisão clínica referenciada por Alarcão (2015), ao compreender reuniões pré e pós observação e incluir apoio e regulação por parte do AE, apelando a um “diálogo interpretativo e construtivo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 81) no decurso do processo de AEDD.

Pelo contrário, as indicações dadas aos AE pelo CFAE X situam-se no âmbito da supervisão “vertical” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31), “numa perspetiva de avaliação externa (...) dos professores” (idem, p. 52), e, nessa medida, com um propósito eminentemente sumativo e classificador (Gouveia, 2019). Apurou-se que práticas formativas na AEDD são escassas e que, a existirem, partem de uma opção individual dos AE ou, em casos muito particulares, a pedido dos PA. De acordo com esta diretriz, assume-se, à semelhança de Putpan et al. (2018), que o *feedback* das aulas observadas é efetuado através do preenchimento do Anexo 2, designadamente dos campos “Apreciação global” e “Recomendações”, acautelando-se, todavia, que este protocolo descritivo deve ser suficientemente pormenorizado e objetivo para fomentar uma reflexão, por parte do PA, sobre a sua prática letiva, bem como/e perante isso, orientar as opções formativas que melhor servem o seu desenvolvimento profissional (Robinson, s.d.).

Quanto à segunda questão de investigação, “Como percecionam os AE a formação contínua em AEDD ministrada pelo CFAE X?”, verificou-se que as AE consideram que desempenham cabalmente as suas funções e que, não obstante as limitações já apontadas à formação em AEDD, a mesma as capacitou para o seu exercício. Neste âmbito, salienta-se que a variável “experiência em orientação de estágio” se correlaciona com maior segurança e assertividade no desempenho, constatação que valida a afirmação

das AE de que a prática de observação de aulas adquirida em exercício se constituiu como um fator diferenciador na sua performance. Neste sentido, advoga-se que este é um requisito que deve, inequivocamente, ser obtemperado no processo de seleção dos AE.

Já o contributo da formação em AEDD para o desenvolvimento profissional das AE, bem como o seu impacto nos Agrupamentos de Escolas onde exercem funções, é considerado pelos sujeitos da formação como pouco significativo, dado que a mesma é maioritariamente percecionada liminarmente pelas AE. Esta constatação é consonante com a identificação das dimensões mais relevantes da formação pelas AE, o que, invariavelmente, aponta para uma **visão mecanicista da formação**. Todavia, duas das seis AE identificaram alterações na sua prática educativa posteriormente à frequência da formação, o que permite afirmar que a mesma integra, subliminarmente, um conjunto de indicações que convidam à reflexão das próprias AE sobre as suas práticas e sobre os *always ongoing* desígnios educativos.

No que concerne à supervisão pedagógica, apurou-se que a maioria das AE considera que a supervisão “horizontal” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31), com caráter colaborativo, construtivo, paritário, interativo e reflexivo é aquela que melhor serve o desenvolvimento profissional docente, embora tal não seja prática corrente no seu quotidiano escolar, particularmente a observação de aulas. No âmbito da AEDD, a mesma foi apontada pelas AE como motor do seu desenvolvimento profissional (Casanova, 2011; Reis, 2011), contrariamente ao que sucede com os PA, porque obrigatória em contexto de avaliação de desempenho, com pendor sumativo e classificatório (Candeias, 2018; Gouveia, 2019; Rosmaninho, 2021) e destinada ao controlo, ou ainda pelo caráter pontual da prática, pelo tempo restrito de observação, pelo incumprimento do ciclo de observação e, também em consequência disso, pelo *feedback* nulo ou reduzido aos PA, que, em todo o caso, devem estar recetivos e envolver-se ativamente no seu processo de avaliação (Danielson, 2010).

Relativamente à seleção dos AE, regista-se que a crescente demanda de observação de aulas e a necessidade de uma distribuição razoável de PA pelos AE levou a um conseqüente decréscimo no cumprimento rigoroso dos critérios de seleção, nomeadamente no que respeita à formação académica em supervisão pedagógica ou avaliação de desempenho ou à prática de observação de aulas, que não estão a ser observados cumulativamente. Este facto perpetua o questionamento acerca da competência e legitimidade dos AE, permite conjecturar sobre os princípios da justiça e da equidade na

avaliação, e, ultimamente, interpelar a validade do próprio processo de AEDD ao eternizar a dúvida sobre os seus propósitos, **concluindo-se pela não observância de condições ideais para a continuidade da AEDD.**

O perfil desejável de AE e o conceito de “bom professor” emergiram como categorias pivotais neste estudo, tendo-se constatado que existe **convergência entre as características identificadas nos domínios profissional e pessoal em ambos, que atuam simbioticamente e enciclicamente.** Aponta-se para um conhecimento científico, pedagógico e didático consistente, para o desenvolvimento profissional através da atualização constante, para a disponibilidade e abertura ao trabalho colaborativo como referido por Darling-Hammond (2006), Marcelo (2009), Danielson (2010), Pelegrino e Hilton (2012) ou Ko, Sammons e Bakkum (2013), e para a literacia tecnológica. No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, os perfis interpelam pressupostos subjacentes ao paradigma interpessoal de aprendizagem (Gaspar et al., 2015), preconizando um modelo de Educação humanístico-tecnológica assente nos vértices aprendizagem-tecnologia-metodologias (Almeida, 2010), bem como para uma gestão do currículo que se quer dinâmica, aberta, flexível (Lima & Miranda, 2017; Palmeirão & Alves, 2017), e inter/transdisciplinar (Marques & Seabra, 2022).

No domínio individual, os atributos que granjearam mais consenso entre as informantes-chave situam-se nas esferas da ética pessoal e profissional e compreendem disposições como a humildade, a partilha, a empatia, a capacidade de relacionamento interpessoal, o dinamismo, a exigência, a adaptabilidade, a flexibilidade e a reflexividade.

Constatou-se que a **coercividade** para o exercício de uma função da qual é quase impossível pedir escusa, e que representa, para o AE, um acréscimo significativo de responsabilidade, trabalho, consumo extra de tempo e que está isenta de compensações, não é despicienda quando em causa está a **motivação para se ser AE.** Neste sentido, e dado que existe uma relação entre a motivação e o ambiente de trabalho, que aqui se entende no sentido de Taylor (2015) e que inclui aspetos como as exigências inerentes à função, o apoio prestado, ou os incentivos e as recompensas, seria importante que, por um lado, se revisse o regime de recrutamento dos AEs, que, em todo o caso, deveria ser volitivo, e, por outro, que os AEs se sentissem compensados pelo desempenho das suas funções.

Finalmente, confirmou-se que a ADD, nos moldes em vigor, segue reproduzindo a instabilidade, a conflitualidade (Flores, 2017), a balcanização e a desmotivação dos

professores. Acresce a isso que, ao não promover o desenvolvimento profissional, se tem revelado incapaz de gerar dinâmicas pedagógicas diferenciadas entre docentes no âmbito da supervisão (Seabra, Mouraz, Henriques & Abelha, 2021), de transformar o ecossistema escolar através dos Projetos Educativos das escolas, de melhorar as aprendizagens dos alunos (Popham, 2014), ou, finalmente, de dignificar o estatuto dos professores (UNESCO, 2019). Por estas razões, torna-se lícito **contestar a sua finalidade**, já que, e subscrevendo o entendimento da UNESCO (2019), de nada serve a política de *accountability* dos professores se a mesma não for orientada para a melhoria do ensino e da Educação.

Neste sentido, aspetos como a observação de aulas exclusivamente com fins sumativos e classificatórios (Gouveia, 2019) e as quotas são perspetivados como lesivos do modelo de ADD, já que não é incontestavelmente óbvio o mérito dos que progridem nem o desmérito dos que ficam a aguardar vaga para acesso aos 3.º, 5.º e 7.º escalões. Acresce mencionar que as listas de graduação anualmente publicadas pelo Ministério da Educação, a coberto da “Política de Privacidade”, não possuem dados que permitam aos candidatos a comparação entre si, eternizando a opacidade que permeia os processos de avaliação docente.

No que diz respeito à avaliação externa, é unânime a opinião entre as entrevistadas de que devem ser professores a avaliar os seus pares, constituindo-se o conhecimento empírico como condição *sine qua non* para se ser AE. Todavia, aspetos como a horizontalidade e a empatia foram identificados como suscetíveis de interferir favoravelmente na atribuição da classificação final, o que, reconhecem, não sucederia se o processo fosse realizado por atores externos à profissão, garantindo-se, através destes, maior objetividade, isenção e imparcialidade na atribuição das classificações. A este respeito, constatou-se ainda que um modelo de avaliação docente cujos agentes sejam totalmente externos às escolas apresenta potencialmente mais vantagens e menos desvantagens.

Face ao exposto, considera-se que a **AEDD subsiste numa lógica de recursos mínimos para objetivos máximos**, tendo em conta que, no que respeita aos meios humanos, tanto os formadores como os avaliadores externos desempenham *pro bono* os papéis primordiais do sistema. Acresce que um processo da magnitude e impacto da AEDD não pode estar dependente, a montante, da coação dos AE, ou, a jusante da bonomia de formadores e AE: o **subfinanciamento geral da AEDD** - patente também no não reconhecimento de um estatuto diferenciado dos AE -, valida o entendimento de que a

supervisão pedagógica exercida neste âmbito não se constitui como uma atividade técnica especializada (Chiavenato, 2010). Atualmente, o processo de AEDD evoca um espetáculo de malabarismo no qual o que importa é não a qualidade do malabarista e da própria representação, mas antes que ele consiga manter as bolas no ar.

Conclui-se com uma reflexão sobre a postura globalmente impositiva adotada pelo Ministério da Educação, que demanda dos professores uma **resiliência estoica assente na virtuosidade ética kantiana que eleva o cumprimento do dever a fim último da ação moral, evocando, hoje como nunca, o conceito de professor missionário dos anos 60 do século passado** aludido por Stoer (2008).

RECOMENDAÇÕES

O estudo detalhado da formação contínua em AEDD permitiu constatar que são formadas turmas cujo público-alvo provém de grupos de recrutamento diferentes, e, neste sentido, seria importante garantir que os AE fossem agrupados consoante o seu grupo disciplinar. Por outro lado, a sua experiência em AEDD deve também ser um fator a ponderar, pelo que a constituição de turmas poderia organizar-se em função destas variáveis, considerando que:

- (i) as exigências impostas à prática letiva são diferenciadas e apresentam idiosincrasias distintas consoante o nível de ensino e a disciplina, sendo que atender a este aspeto no processo de formação dos AE implicaria não só afetar formadores do mesmo grupo de recrutamento dos AE como também adaptar os parâmetros científicos e pedagógicos objeto de observação a estas especificidades, aumentando a probabilidade de respeito pelo princípio da equidade na avaliação docente (Robinson, s.d);
- (ii) a experiência dos formandos em AEDD deve determinar o enfoque formativo, dado que as necessidades formativas são distintas, como de resto se constatou ao longo do ano letivo 2021/2022, durante o qual o CFAE X proporcionou ACD que incluíam esta diferenciação, sendo que as destinadas aos AE mais experientes adquiriram, por essa razão, uma dimensão mais reflexiva e menos teórica;

- (iii) finalmente, considera-se, à semelhança de Danielson (2000), que o currículo da formação em AEDD deve contemplar a aprendizagem de técnicas para proporcionar *feedback* aos PA.

No que concerne especificamente aos AE, dadas as vantagens apontadas a um modelo de avaliação de cariz mais externalista, considera-se que estes agentes devem possuir um estatuto específico, constituindo-se, para tal, uma **carreira de avaliadores externos**, o que implicaria um **processo de recrutamento e seleção próprio**, sujeito a análise curricular e prestação de provas públicas.

Não obstante integrarem uma carreira diferenciada, os avaliadores externos continuariam a exercer funções docentes, em regime parcial, o que implicaria uma organização diferenciada do trabalho letivo nas escolas.

Esta proposta poderia mitigar problemas como a motivação, em muitos casos relacionada com a ausência de compensação e acréscimo de trabalho dos avaliadores externos, a falta de reconhecimento, de autoridade e de legitimidade destes pelos pares, ou ainda a descredibilização do próprio modelo de avaliação docente.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, R. (2016). *A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expectativas, desafios e oportunidades* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]*. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18561>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2015). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Ed.). Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão | Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>
- Almeida, F. (2010). Aprendizagem em Rede, as novas tecnologias e a alfabetização tecnológica do professor. *Observatorio Journal*, 4(2), 35-55. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/295>
- Almeida, É. (1993). Formação – Um Pouco de História. *Noesis*, 35, 20-31.
- Almeida, R. (2016). Estudo de Caso: foco temático e diversidade metodológica. In *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo* (pp. 60-72). SESC. http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>
- Alves, M. F. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica: um estudo de caso num agrupamento de escolas* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]*. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/11487>
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. L. (2011). A Avaliação de Desempenho Docente: Quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf
- Alves, P. (2002). Autonomia Curricular: A face oculta da (re)centralização? In. A. F. Moreira et. al. (orgs.). *Currículo e produção de identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 161-166). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/485>
- Amadeu, R. & Viseu, S. (2016). Avaliação de Desempenho Docente como um instrumento de regulação das políticas públicas de Educação. In *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 65-72). Escola Superior de Viseu. https://www.researchgate.net/publication/340870291_XIII_SPCE_2016_atas
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&nrm=iso
- Antunes, M. C. (2014). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente* [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6845/1/Tese_DP%20Professores_Maria.pdf

- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP, 3. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Baptista, M. (2014). *Ser professor e avaliador externo: mudanças nas concepções e vivências da profissão: um estudo com docentes do ensino secundário* [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/16137>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Barros Dias, J. M. (2003). *Ética e Educação*. Universidade Aberta
- Barroso, J. (Org.). (2003). *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Black, P. & William, D. (2001). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *King's College London School of Education*, 1-14. <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 1(3), 68-80. www.emtese.ufsc.br
- Brilhante, S. (2012). *Processos Supervisivos da Avaliação de Desempenho Docente* [Master thesis, Universidade dos Açores]*. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2005/1/DissertMestradoSusanaLeoniaGomesBrilhante2013.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4th ed.). Oxford University Press
- _____ (2016). *Social Research Methods*. (5th ed.). Oxford University Press
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2015). Projeto copa – colaborar para aprender. In C. Palmeirão; J. M. Alves (Coord.). *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (pp. 24-34). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/19545>
- Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Campos, B. P. (1993). Perspectivas de Formação Contínua de Professores. *Revista Educação*, 6, 12-23.
- Campos, S. (2013). *O lugar da observação de aulas na avaliação do desempenho docente: que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores?* [Master thesis, Universidade do Minho]*. Repositório UM. <http://hdl.handle.net/1822/28691>
- Candeias, P. (2018). *Perceção dos principais agentes envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente* [Master thesis, Universidade da Beira Interior]*. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/9336>
- Cardoso, J. (2015). *Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos Centros de Formação de Associação de Escolas: as perceções dos seus diretores* [Doctoral dissertation, Universidade Aberta]*. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/4528>
- Carneiro, R. (1992). Democratização e Revitalização: Os desafios da escola nos anos 90. In *A Educação em Portugal – Anos 80 e 90* (pp. 31-42). Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Carvalho, R. (2012). *Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores* [Master thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. RCAAP.

- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9045/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20RosaCarvalho.pdf>
- Carvalho, R. (2013). *Avaliação de desempenho do pessoal docente: necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores* [Master thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9045>
- Casanova, M. P. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente. In J. Bonito (org). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 319-326). Universidade de Évora. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5300/1/Perfil%20do%20Avaliador%20no%20Contexto%20da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>
- Casanova, M. P. (2011). Desafios da Avaliação do Desempenho Docente. In 8.º *Congresso Nacional Da Administração Pública – Desafios e Soluções* (pp. 97-111). Instituto Nacional de Administração. <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>
- Casanova, M. P. (2014). Avaliação da Formação Contínua de Professores: Uma Necessidade Emergente. In *Formação contínua. 20 anos 20 ideias em Ação*. Revista do CFAECA, 31-37. <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/4almadaforma>
- Casanova, M. P. (2016). Formação Contínua de Professores ao Serviço do Desenvolvimento Profissional Docente. In *AlmadaForma. Liderança e Organização Escolar*. Revista do CFAECA, 9-18. <http://hdl.handle.net/10400.26/13426>
- Casanova, M.P. & Silva, A. (2016). Centro de formação de associação de escolas: avaliação de formação contínua de professores. In *Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE “As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores”* (pp. 195-208). EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17745/1/centro%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20formc.pdf>
- CEBRAP. (2016). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. SESC. http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory | A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas*. (3.ª ed.). Elsevier
- Cirne, A. (2017). *Ser professor avaliador: uma experiência formativa que desafia a profissionalidade docente* [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/27180>
- Coelho, M. (2013). *Avaliação de desempenho docente: efeitos no desenvolvimento profissional* [Master thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3131>
- Cohen L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>
- Coimbra, M.; Marques, A. & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31-46.

- http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100003
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2018). *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios. Relatório Eurydice*. Serviço de Publicações da União Europeia. doi:10.2797/747320
-
- _____. (2021). *Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância. Relatório Eurydice*. Serviço de Publicações da União Europeia. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-57_pt-pt
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2016). *Acreditação de Acções de Formação Contínua de Professores/as | Parâmetros e Critérios de Avaliação*. <http://cffh.pt/cffh/public/files/2016-12/ccpfc-a-escrit.pdf>
-
- _____. (2016). *Regulamento de Acreditação de Formadores/as*. <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20de%20Acredita%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores.pdf>
- Conselho da União Europeia. (2014). Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre uma formação de professores eficaz. *Jornal Oficial da União Europeia*, 22-26. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Conselho Nacional de Educação. (1990). *Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1990.pdf
-
- _____. (2005). *Estudo sobre Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
-
- _____. (2008). *Pareceres e Recomendações*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes/861-pareceres-2008>
-
- _____. (2013). *Recomendação sobre o Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf
-
- _____. (2014). *Pareceres e Recomendações*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/713-15_LIVRO_Pareceres2014_CNE_net.pdf
-
- _____. (2016). *Pareceres e Recomendações*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/219-17_Pareceres_2016_CNE_NET.PDF
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. (2.^a ed.). Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições ASA.
- Costa, A. (1992). Rumos para a Educação. Anos 80, anos 90: O Tempo da Qualidade. In *A Educação em Portugal – Anos 80 e 90* (pp. 40-48). Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, s.n., 49-51. https://educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2017/12/through_the_lens_of_a_critical_friend.pdf
- Coutinho, C. & Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <http://hdl.handle.net/1822/492>

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Craveiro, C. (2014). *Impacto da observação de aulas na avaliação de professores muito experientes* [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18008>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE
- Cristovão, E. (2015). *Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (im)possível?* [Master thesis, Universidade Católica]*. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/19412>
- Cruz, M. (2013). *Avaliação do desempenho docente: estudo exploratório sobre a perspetiva dos avaliadores* [Master thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9037>
- Danielson, C. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. MacGreal.
- _____. (2010). *Melhorar a Prática Profissional | Um Quadro de Referência para a Docência*. Editorial do Ministério da Educação
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. https://www.researchgate.net/publication/241423878_Constructing_21st_Century_Teacher_Education
- Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policy maker's guide. in L. Darling-Hammond e C. D. Prince (Eds.). *Strengthening teacher quality in high-need schools—policy and practice* (pp. 1-26). Washington Council of Chief State School Officers. https://www.researchgate.net/publication/281996909_Recognizing_and_enhancing_teacher_effectiveness
- Day, C. (1997). In-Service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st Century. *Anales de Pedagogia*, 15, 265-282. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285671/207401>
- Dias, P. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente? *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 289-304. <http://hdl.handle.net/10400.14/21423>
- Dias, P. (2018). *Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados* [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]*. Repositório Científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/83588>
- Dias, P. & Ribeiro, A. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/275>
- Dias, P.; Barreira, C. & Vaz-Rebello, P. (2016). Perceções de Avaliadores acerca do contributo das práticas de Supervisão Pedagógica para o desenvolvimento profissional no contexto da Avaliação do Desempenho Docente. In *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação: Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 159-167). Escola Superior de Viseu. https://www.researchgate.net/publication/340870291_XIII_SPCE_2016_atas

- Direção-Geral da Administração Escolar; Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação. (2016). *Avaliação da Formação Contínua 2014-2015 – Relatório*. Ministério da Educação. https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=22957
- Duarte, A. (2015). *A Avaliação de Desempenho Docente e seus Atores* [Master thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4592>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes | Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1993). A Formação Contínua e a Reforma Educativa. *Revista Educação*, 6, 73-77.
- Faria, N. (2014). *A observação de aulas enquanto dispositivo promotor do desenvolvimento pessoal e profissional do professor* [Master thesis, Universidade Portucalense]*. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1110>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação de Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores. <http://hdl.handle.net/10451/5508>
- Fernandes, E. & Maia, A. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos a prática e investigação psicológicas*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ferreira, C. (2015). Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Perspetivas para o Campo da Educação. *Revista Mosaico*, 8(2), 173-182. www.seer.pucgoias.edu.br
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico – O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto Editora.
- _____ (1998). *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas* [Master thesis, Universidade do Porto]*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/49814>
- Ferreira, H. (2000). Formação contínua: que desafios? In A. Mourão [et al.] (edits.) *Organização e Avaliação da Formação: Actas do Seminário Europeu* (pp. 20-35). Centro Cultural da Gafanha da Nazaré. <http://hdl.handle.net/10198/5397>
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2016). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664. www.curriculosemfronteiras.org
- Flores, M. A. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar, in I. Cabral e J. M. Alves (coords.) *Da construção do sucesso escolar. Uma visão integrada* (pp. 85-114). <http://hdl.handle.net/1822/47060>
- _____ (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (pp. 773-810). Volume II. Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47042/1/texto%20Flores%20CNE.pdf>
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores. I: Da Sala à Escola; II: Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.
- _____ (2003). Dez anos de formação contínua de professores - 1993-2003. In *Atas do XI Seminário, «Da Escola que Temos à Escola que Queremos: Que Desafios para a Formação de Professores?»* (pp. 31-34). Centro de Formação Francisco de Holanda. http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=17

- Formosinho, J. & Araújo, J. (2011). Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare – Revista de Educação*, 6(11), 1-16. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4875>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores, Escola e Formação: Políticas e Práticas de Formação Contínua. In J. Formosinho (coord.). *VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogía, Coruña, Espanha, 24-26 Setembro, 2003. Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/13035>
- Formosinho, J.; Machado, J. & Ferreira, F.I. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições ASA.
- Freitas, R. S. & Jabbour, C. J. (2011). Utilizando Estudo de Caso(s) como Estratégica de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. *Estudo & Debate*, 18(2), 7-22. <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>
- Gaspar, M. I. (coord.) (2015). *Modelos para Ensinar e Aprender: Escolhas do Professor*. Chiado Editora
- _____ (2019). *Supervisão em Contextos de Educação e Formação*. Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- _____ (2014). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3424>
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (ano XI), 29-57. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632>
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Editora da UFRGS. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Pearson.
- Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, 35(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Godoy, A. (1995a). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, 35(2), 57-63. <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>
- Gomes, A. (2012). *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente* [Master thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2117>
- Gomes, C. (2013). *Perceção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho* [Master thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8600>
- Gomes, J. F. (1995). *Para uma história da Educação em Portugal*. Porto Editora.
- Gomes, M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente: objetivos e controvérsias* [Master thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]*. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1155/1/Dissertacao-Avaliacao-MCeugomes.pdf>
- Gonçalves, D. & Pinto, M. T. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares nas mudanças de práticas pedagógicas. In P. Carril et al. (Coord.). *Documentar y evaluar la*

- experiência de los estudiantes de prácticas / XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas Santiago de Compostela* (pp.1051-1058). Andavira. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2239>
- Gouveia, J. (2019). *Era uma vez uma Caixa Negra. Observação de Aulas entre Pares*. Universidade Lusófona. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2827>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447. doi/abs/10.1080/13664530.2013.800743
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2010). *Programa acompanhamento – Autoavaliação das escolas. Relatório 2010*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf
- _____ (2013a). *Plano de Atividades 2013*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2013.pdf
- _____ (2013b). *Avaliação externa das escolas 2011-2012 - Relatório*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- _____ (2014). *Plano de Atividades 2014*. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2014.pdf
- Jesus, M. (2005). *Formação Contínua de Professores: impacto nos seus participantes* [Master thesis, Universidade do Algarve]*. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/1137>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 3(7), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/225083749_Mixed_Methods_Research_A_Research_Paradigm_Whose_Time_Has_Come
- Ko, J. Sammons, P. & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. CfBT Education Trust.
- Kripka, R.; Scheller, M. & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. www.hemeroteca.unad.edu.co
- Lapo, M. J. & Flores, M. A. (2015) Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho. In L. Oliveira; M. A. Flores; M. A. Moreira; E. Fernandes; P. Santos; D. Pereira; D. Mesquita; S. Fernandes & C. Pinheiro (orgs.). *Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 240-249). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52419>
- _____. (2016) Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional. In M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (orgs). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e*

- experiências* (pp. 189-203). De Facto Editores. <https://core.ac.uk/download/pdf/154275894.pdf>
- Laranjeira, M. (2016). *O papel da supervisão na componente interna da avaliação docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional: estudo de caso numa escola secundária* [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24617>
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. https://www.researchgate.net/publication/26465095_Para_uma_nova_cultura_profissional_uma_abordagem_da_complexidade_na_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB
- Lima, L. (2014). E depois do 25 de Abril de 1974 | Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43(2), 141-160. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Lima_Arquivo.pdf
- Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154), 1-15. <https://hdl.handle.net/1822/74905>
- Lima, F. & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In C. Palmeirão; J. M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 131-142). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Lopes, C. (2013). *Supervisão e avaliação de desempenho docente: percepções dos professores sobre observação de aulas* [Master thesis, Universidade Lusófona]*. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/9098>
- Lopes, M. (2018). *O Papel da Supervisão na Formação Contínua: perspetivas e contributos*. [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36358>
- Louro, A. C. (2010). *A observação, orientação e avaliação na supervisão pedagógica*. Universidade Aberta.
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo numa escola secundária* [Master thesis, Universidade de Aveiro]*. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/18393>
- Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos Pares Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 46(1), 73-93. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_4
- Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (orgs.). *Luzes e Sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação* (pp. 101-113). Edições Pedagogo. <http://hdl.handle.net/10400.14/23424>
- Maduro, A. (1992). O Ensino nos Anos 80 e 90: Passado, Presente e Futuro!... *A Educação em Portugal – Anos 80 e 90* (pp. 59-64). Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. https://www.researchgate.net/publication/338333429_A_diferenciacao_pedagogica_no_contexto_da_educacao_inclusiva

- Manso, A. (2014). Ética e Deontologia Profissional no Contexto de Formação de Professores. *Atas do 6.º Encontro do GT-PA*. Braga. CIEd. 335-340. <http://hdl.handle.net/1822/30323>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. *Revista Sísifo/Revista da Educação*, 8, 7-22. https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro
- Marques, R. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente* [Master thesis, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8277/1/Projecto%20final.pdf>
- Marques, E.; Paz, J. & Mouraz, A. (2021). A Formação Contínua em Avaliação de Desempenho: uma revisão da literatura. In Araújo e Sá, M. H., & Morgado, L. (orgs.) (2022). *Livro de atas do V ENJIE: investigação em educação e responsabilidade social – vozes dos jovens investigadores* (pp. 205-219). UA Editora. <http://dx.doi.org/10.48528/tr7a-j538>
- Marques, E. & Seabra, F. (2022). (Ad)ministrar o currículo sob a égide da Avaliação Externa. In I. Fialho & M. Coppi (coord.) (2022). *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 137-154). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10400.2/12345>
- Marques, F. (2005). *Formação contínua de professores: perspectivas dos sujeitos da formação* [Master thesis, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/1217>
- Marques, R. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente* [Master thesis, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8277/1/Projecto%20final.pdf>
- Martins, E. (1997). A formação contínua de professores em Portugal: antes e depois da Lei de Bases de 1986. In *XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic, 12 a 14 de Novembre - La formació inicial i permanente dels Mestres: Actes. Vic.* (pp. 189-200). Dialnet. <http://hdl.handle.net/10400.11/1248>
- Martins, É. (2016). *Representações sobre a prática da observação de aulas e sua incidência na melhoria da qualidade da escola: estudo de caso* [Master thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3345>
- McGreal, T. (1983). *Successful Teacher Evaluation*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meireles, M. (2013). *O impacto de estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: um estudo numa escola da região de Setúbal* [Master thesis, Universidade Aberta]*. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3054>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Middlewood, D. & Cardno, C. (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance: A comparative approach*. Routledge Falmer.

- Monteiro, A. (2015). *Profissões da Educação – Deontologia e Auto-regulação*. https://autoregulacao.pt/images/docs/Profiss%C3%A3o_Docente_-_DA.pdf
- Monteiro, E. (2009). A Avaliação do Desempenho Docente: o lugar da Supervisão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3576-3589). Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c263.pdf>
- Monteiro, G. (2015). *Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente: estudo de caso* [Master thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2842>
- Moreira, A.; Sá, P. & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Moreira, J.; Lima, L. & Lopes, A. (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 893-903). Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c61.pdf>
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <https://core.ac.uk/download/pdf/55640235.pdf>
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. <http://hdl.handle.net/1822/46863>
- Morgado, J. (2018). Ser professor em contextos de transregulação nacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J. Morgado et al. (orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 51-60). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Morgado, J. & Silva, C. (2018). *Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a Flexibilidade e a Autonomia. Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação*. CIEC, Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61194/2/e-Book_CROSSCUT2018_JCM_%26_CS_39-51_%26capa.pdf
- Moura, A. (2014). *O Contributo da Avaliação do Desempenho Docente para o Desenvolvimento Profissional: a perspetiva dos Diretores e dos Docentes Avaliadores e Avaliados* [Master thesis, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17127/1/O%20Contributo%20da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente%20para%20o%20Desenvolvimento%20profissional%20-%20A%20Perspetiva%20dos%20Diretores%20e%20dos%20Do~1.pdf>
- Nobre, A. (2016). *Supervisão da prática letiva em sala de aula / observação de aulas*. [Master thesis, Instituto Politécnico do Porto]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/8418>
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). D. Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Nóvoa, A. (2002). *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa. <http://hdl.handle.net/10451/3703>
- Oliveira, I. & Serrazina L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-15). APM.
- Owen, S. (2014). The teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77. <https://www.researchgate.net/publication/290193213>
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- _____ (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- _____ (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J. Morgado [et al] (orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 51-60). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55490/1/Capitulo_Jose_A_Pacheco.pdf
- Paiva, M. & Prette, Z. (2009). Crenças Docentes e Implicações para o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 75-85. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a09.pdf>
- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Paranhos, R. et al. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. DOI: 10.3895/rtr.v1n2
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmaitit/educationforLifeandwork.pdf>
- Pereira, M. (2018). *Entre o direito e o dever da formação contínua de professores: o contributo dos CFAE* [Master thesis, Universidade de Coimbra]*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/83500>
- Pimentel, J., Rocha, C., & Palmeirão, C. (2014). Mostra o que fazes bem – Observação partilhada de aulas. *Desafios 8 - Cadernos de trans_ formação*, 9-19. <http://hdl.handle.net/10400.14/22585>
- Pinto, C. P. & Gonçalves, D. (2019). Conceções sobre a supervisão pedagógica: prática(s) e teoria(s) de uma instituição pública. In *Atas do III Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp.524-540). Faculdade de Educação e

- Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Atas_IISIE_2019_FINAL.pdf
- Pond, W. (2002). Distributed Education in the 21st Century: Implications for Quality Assurance. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(2), 1-7.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.2252&rep=rep1&type=pdf>
- Popham, W. J. (2014). Classroom-observation evidence in teacher evaluation: Playing the Ponies. In *Classroom Observations: Quintessential Teacher-Evaluation Evidence - or Not?* (pp. 1-6). University of California.
- _____ (2017). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. (8th ed.). Pearson.
http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment_%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf
- Prates, L.; Aranhão, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada. *EDUSER*, 2(1), 20-36.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20>
- Proetti, S. (2017). As Pesquisas Qualitativa e Quantitativa como Métodos de Investigação Científica: um Estudo Comparativo e Objetivo. *Revista Lumen*, 2(4), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4.60>
- Putman, H., Ross, E. & Walsh, K. (2018). *Making a Difference: Six Places Where Teacher Evaluation Systems are Getting Results*. National Council on Teacher Quality.
<https://www.nctq.org/publications/Making-a-Difference>
- Queiroga, L.; Oliveira, A. & Barreira, C. (2016). Supervisão Pedagógica na ADD: Desenvolvimento Profissional ou Prestação de Contas? In *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 135-143). Escola Superior de Viseu.
https://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf
- Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Gradiva.
- Ramôa, M. & Branco, M. (2016). Profissionalidade Docente em tempos de Austeridade e Crise. *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação*. In *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 83-90). Escola Superior de Viseu,
https://www.researchgate.net/publication/340870291_XIII_SPCE_2016_atas
- Reaves, J. (2019). 21st Century Skills and the Fourth Industrial Revolution: a Critical Future Role for Online Education. *International Journal on Innovations in Online Education*, 3(1), 1-21. <https://onlineinnovationsjournal.com/download/4f6fa2666b8cd098.pdf>
- Reichardt, C., & Cook, T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Ediciones Morata
- Reiman, A. L. & Sprinthall, L. T. (1998). *Mentoring and supervision for Teacher Development*. Longman.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP, 2. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Reis Monteiro, A. (2015). *The Teaching Profession: Present and Future*. Springer International Publishing.
- Ribeiro, M. (2014). *Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas práticas letivas dos avaliados: estudo exploratório de caso* [Master thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]*. Repositório da UTAD.
<http://hdl.handle.net/10348/2875>

- Ricardo, L.; Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. In R. Cadima; I. Pereira; H. Menino; I. Dias; H. Pinto (coord.). *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 101-108). Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4094>
- Rios, J. (2021). Estudo de Caso: Método de Pesquisa Qualitativa ou Método Qualitativo de Pesquisa? In A. Moreira, P. Sá, & A. Costa, A. (orgs). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Robinson, S. (s.d.). *Teacher Evaluation | Why it Matters and How We Can do Better*. [Web log post]. Retrieved from <https://www.frontlineeducation.com/teacher-evaluation/>
- Rocha, J. (2011). *Processos de construção dos planos de formação contínua em escolas secundárias da Região Oeste* [Master thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4438>
- Rola, M. (2014). *Dois Modelos De Avaliação De Desempenho Docente: Perceções Dos Seus Protagonistas* [Master thesis, Universidade de Évora]*. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/13268>
- Roldão, M. C. (2007). A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50-118. <http://www.reveduc.ufscar.br>
- _____ (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado, J. Matias Alves (coord.). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>
- _____ (2017). Conhecimento, Didáctica e Compromisso: o Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade em Risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149. <https://doi.org/10.1590/198053144367>.
- _____ (2019/09/30). Supervisão: extra ou intra a ação profissional - a metáfora da navegação. [Vídeo]. Retrieved from <https://vimeo.com/363345428>
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção Geral de Educação.
- Roldão, M. C. & Peralta, M. H. (2013). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente. Guia de Apoio*. Editora Mundos Sociais. https://www.mundossociais.com/temps/livros/02_07_14_54_formacaoofftindiceprefintrad.pdf
- Rosmaninho, M. (2021). *Pares (des)emparelhados | Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional* [Master thesis, Instituto Politécnico do Porto]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16966>
- Roth, M. (2016). *The skills needed to cope with changes. Managing Change and Uncertainty: Education for the Future*. NEPC. http://www.edupolicy.net/wp-content/uploads/2016/10/SS2016_Report.pdf
- Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord.) (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. RJV Editores. http://www.ensino.eu/media/5538/Avaliacao_de_desempenho_de_professores.pdf
- Santos, L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, 33, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166063>

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia
- Saéz, J. M. (1989). El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. *Anales de Pedagogia*, 7, 7-32. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287761>
- Sáez J. M. & Carretero, A. (1994). El Estudio de Caso en Evaluación o la Realidad através de un Calidoscopio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117831>
- Salgueiro, A. & Costa, J. (2013). Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares. *Educação | Temas e Problemas*, 12 e 13, 101-119. <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/18>
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2007). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw Hill.
- Santos, L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, 33, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166063>
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a redefinition*. McGraw-Hill.
- Serrano, É. (2013). *Contributos da Supervisão Pedagógica no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente* [Master thesis, Universidade Aberta]*. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://core.ac.uk/download/pdf/61424224.pdf>
- Serrano, N. (2015). *Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente* [Master thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório Científico do Instituto de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2806>
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>
- Silva, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores* [Master thesis, Instituto Politécnico de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2319>
- Silva, A. & Herdeiro, R. (2015). Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s). *Educar em Revista*, 1, 137-156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41522>
- Silva, A.; Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 41-66. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Silva, C.; Gobbi, B. & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Lavras*, 7(1), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>
- Silva, G. (2003). Oito Anos de Formação Contínua de Professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 25-43. <http://hdl.handle.net/1822/41189>

- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344. <http://hdl.handle.net/10400.14/21428>
- Soares, R. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente – percepção dos professores e implicações na sua prática* [Master thesis, Universidade Aberta]*. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://core.ac.uk/download/pdf/61423831.pdf>
- Soares, S. (2013). Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica: veneno e antídoto no mesmo pacote? *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 305-320. <http://hdl.handle.net/10400.14/21425>
- Sousa, I. (2012). *Supervisão Pedagógica / Formação Contínua de Professores* [Master thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]*. Repositório da UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/2511>
- Sousa, J. & Pacheco, J. (2016). Avaliação Externa das Escolas: Perspetivas da Implementação do Modelo no Sistema Educativo Português. *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 159-167). Escola Superior de Viseu. https://www.researchgate.net/publication/340870291_XIII_SPCE_2016_atas
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stoer, S. (2008). O professor como missionário: uma concepção pré-industrial? *Sociedade, Educação e Culturas*, 91-100. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26052>
- Taylor, B. (2015). The Integrated Dynamics of Motivation and Performance in the Workplace. *Performance Improvement*, 54(5), 28-37. <https://doi.org/10.1002/pfi.21481>
- Teixeira, M. (1992). “A Educação: olhar o passado, perspectivar o futuro”. In *A Educação em Portugal – Anos 80 e 90* (pp. 32-37). Edições ASA.
- Teodoro, A. (1991). A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional dos Professores. *Revista Educação*, 2, 25-30.
- _____ (1992). Anos 90: A Prioridade Educativa in *A Educação em Portugal. In Anos 80 e 90* (pp. 14-20). Edições Asa
- _____ (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora
- _____ (1999). *Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo* [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]*. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/331>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (1999). *Conducting Educational research*. Ohio State University. <http://ww2.odu.edu/~jritz/attachments/coedre.pdf>.
- _____ (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2008). *Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. (2.^a ed). Brasília. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- _____ (2019). *Teacher Policy Development Guide*. France. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teacher-policy-development-guide>
- União Europeia (2000). *PRODEP III – Programa Operacional da Educação 2000-2006*. https://asemllhub.org/wp-content/uploads/attachments/Portugal_-_PRODEP_III_Programa_operacional_da_educacao.pdf

- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos, n.º Edição Especial / Atas I EIRI*, 11-22. DOI:10.13140/2.1.4411.5200
- Vaz, A. (2019). *Avaliação do Desempenho Docente | Sentidos e Desafios na perspectiva de Professores* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]*. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>
- Ventura, A. (2013). Prefácio. In M. C. Roldão; M. H. Peralta (orgs.). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente. Guia de Apoio*. Editora Mundos Sociais. https://www.mundossociais.com/temps/livros/02_07_14_54_formacaoffindiceprefintrad.pdf
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev SOCERJ*, 20(5), 383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf
- Verdasca, J. (2016). Formação contínua de professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Profforma*, 17, 1-77. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/20626>
- Vicente, C. & Seabra, F. (2017). Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, Vol. Extr.(10), 6-10. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão | Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.
- Vilela, A. P. (2015). Ao Serviço da Formação de Professores – da Missão quase Impossível à Missão Possível no CFAE Braga/Sul. In M. A. Flores; M. A. Moreira, & R. L. Oliveira, (orgs.). *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 141-151). Edições Pedagogo
- Wallace, A. & Lemos, G. (2018). Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 4(12), 531-541. <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710/1669>
- Weisberg, D. et al. (2009). *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness* (2nd ed.). The New Teacher Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515656.pdf>
- Xavier, M. (2014). *Observação de aulas no contexto da avaliação de desempenho docente e desenvolvimento profissional* [Master thesis, Universidade Lusófona]*. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/7525>

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei n.º 27084/1936 do Ministério da Educação Nacional – Direção Geral do Ensino Secundário.* (1936). Diário da República: I série, n.º 241. http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/s20/1931_1940/1936/1936_10_dr241_decreto_lei_27084.pdf
- Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República.* Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Decreto-Lei n.º 344/1989 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série, n.º 234. <https://files.dre.pt/1s/1989/10/23400/44264431.pdf>

Decreto-Lei n.º 139-A/1990 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série, I Suplemento, n.º 98. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815>

Decreto Regulamentar n.º 14/1992 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série B, n.º 152. <https://dre.tretas.org/dre/44108/decreto-regulamentar-14-92-de-4-de-julho>

Decreto-Lei n.º 249/1992 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, I Suplemento, n.º 259. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/249-1992-676050>

Decreto-Lei n.º 274/1994 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 250. <https://dre.tretas.org/dre/62638/decreto-lei-274-94-de-28-de-outubro>

Decreto-Lei n.º 207/1996 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 254. <https://dre.tretas.org/dre/78423/decreto-lei-207-96-de-2-de-novembro>

Decreto-Lei n.º 207/1996 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 254. <https://vlex.pt/vid/decreto-lei-novembro-33194538>

Decreto-Lei n.º 1/1998 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 1. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/1-1998-224179>

Decreto Regulamentar n.º 11/1998 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série B, n.º 112. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/11-1998-522378>

Decreto-Lei n.º 115-A/1998 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, I Suplemento, n.º 102. https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_115_A_98.htm

Decreto-Lei n.º 155/1999 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 108. <https://dre.tretas.org/dre/102209/decreto-lei-155-99-de-10-de-maio>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República.* Diário da República: I série A, n.º 294. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/31-2002-405486>

Lei n.º 10/2004 da Assembleia da República.* Diário da República: I série A, n.º 69. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/10-2004-541273>

Despacho n.º 16794/2005 do Ministério da Educação. Diário da República: II série, n.º 148. <https://dre.tretas.org/dre/188369/despacho-16794-2005-de-3-de-agosto>

Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série, n.º 14. <https://dre.tretas.org/dre/205109/decreto-lei-15-2007-de-19-de-janeiro>

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série, n.º 7. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>

Decreto-Regulamentar n.º 1- A/2009 do Ministério da Educação.* Diário da República: II série, n.º 2. <https://dre.tretas.org/dre/244089/decreto-regulamentar-1-A-2009-de-5-de-janeiro>

Despacho n.º 2609/2009 do Ministério da Educação.* Diário da República: II série, n.º 13. <https://dre.tretas.org/dre/244938/despacho-2609-2009-de-20-de-janeiro>

Decreto-Lei n.º 75/2010 do Ministério da Educação.* Diário da República: II série, n.º 120. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2010-335228>

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 do Ministério da Educação.* Diário da República: I série, n.º 120. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/2-2010-335222>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: I série, n.º 37. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

Despacho Normativo n.º 24/2012 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: II série, n.º 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>

Despacho n.º 13981/2012 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: II série, n.º 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/13981-2012-3293884>

Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: I série, n.º 37. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Decreto-Lei n.º 22/2014 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: I série, n.º 29. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-122826455>

Despacho n.º 5741/2015 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: II série, n.º 104. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5741-2015-67344513>

Decreto-Lei n.º 127/2015 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República: I, n.º 130. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/127-2015-69736208>

ANEXOS

ANEXO I

Guiões da entrevista semiestruturada às ex-formandas

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: compreender o processo de seleção e motivação para a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD; aceder à opinião do ex-formando sobre o currículo e metodologias implementadas ao longo da ação de Formação Contínua em AEDD; avaliar o impacto da ação de formação no desempenho da função de Avaliador Externo; apreciar o contributo da ação de Formação Contínua em AEDD para o desenvolvimento profissional do ex-formando; aceder ao conceito de Supervisão Pedagógica do ex-formando; conhecer o perfil desejável de Avaliador Externo; concretizar a definição de “bom professor”; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS EX-FORMANDOS EM AEDD			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
0. Obtenção de consentimento informado			Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar

	que as informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso à transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.		
A. Dados de caracterização do formando		- Recolher indicadores de caracterização do ex-formando.	- Há quanto tempo desempenha funções de Avaliador Externo? - Exerce algum cargo de gestão intermédia? Se sim, qual? - Quantos anos de serviço tem? - Quais são as suas habilitações literárias? - Qual é o seu grupo de recrutamento? - Em que faixa etária se inclui? (Intervalos: 40-50 anos; 51-60 anos; + de 60 anos)
B. Seleção e frequência da ação de Formação Contínua em AEDD	B. 1 Seleção para a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD B. 2 Grau de motivação para a frequência da ação	- Conhecer o processo de seleção para a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD; - Aferir a motivação para a frequência da ação.	- Foi imediatamente selecionado para frequentar a ação de Formação Contínua em AEDD ou integrou alguma lista de espera? - Porque é que fez esta formação em AEDD?
C. Ação de Formação Contínua em AEDD	C. 2 Organização e desenvolvimento da ação de Formação Contínua em AEDD	- Compreender a opinião do ex-formando relativamente ao currículo da ação e ao seu desenvolvimento (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação).	- Qual a sua opinião relativamente ao currículo da ação que frequentou em matéria de objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação?

	<p>C. 3 Processo de avaliação interna da ação de Formação Contínua em AEDD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as práticas formativas implementadas na ação. - Conhecer as metodologias de avaliação implementadas e sua periodicidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ação teve uma componente prática? Se sim, que atividades foram levadas a cabo nessas sessões? - Em que momentos recorreram à avaliação da formação / à autoavaliação? - Que instrumentos de avaliação foram utilizados? - Em retrospectiva, faria hoje a mesma avaliação da formação que fez no final da sua frequência? - Como avaliaria o seu formador, em matéria de conhecimentos, competências e desempenho? - Considera que a ação frequentada lhe proporcionou os conhecimentos e competências necessários ao desempenho da função de Avaliador Externo?
	<p>C. 4 Adequação e limitações da ação de Formação Contínua em AEDD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir do grau de satisfação / adequação da ação de Formação Contínua em AEDD no desempenho da função de Avaliador Externo; - Identificar os domínios em que a ação de Formação Contínua em AEDD foi mais pertinente para o ex-formando; - Identificar dimensões temáticas pouco exploradas na ação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as dimensões formativas mais importantes para si enquanto Avaliador Externo? - Considera que houve alguma dimensão pouco explorada ao longo da formação? Se sim, qual? - Apontaria limitações à formação em AEDD que frequentou? Se sim, quais? - Foi Avaliador Externo antes de frequentar a ação de formação em AEDD? Se sim, de quantos avaliados?

	C. 5 Impacto da formação no desempenho da função de Avaliador Externo	<p>Formação Contínua em AEDD.</p> <p>- Compreender o impacto da formação no desempenho da função de Avaliador Externo.</p>	<p>- Quantos professores avaliou depois de realizar a ação de formação?</p> <p>- Assinalaria diferenças no seu desempenho enquanto avaliador no antes e após ter frequentado a ação de formação em AEDD? Quais?</p>
D. Formação Contínua em AEDD e Desenvolvimento Profissional	<p>D. 1 Impacto da formação em AEDD no desenvolvimento profissional e práticas letivas do ex-formando</p> <p>D. 2 Desenvolvimento profissional do professor avaliado</p>	<p>- Conhecer o contributo da Formação Contínua em AEDD para o desenvolvimento profissional do ex-formando.</p> <p>- Aceder à perceção do ex-formando relativamente ao contributo da dimensão externa da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional do avaliado.</p>	<p>- Considera que a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?</p> <p>- Considera que a frequência desta ação teve impacto nas suas práticas letivas? Se sim, que mudanças assinalaria?</p> <p>- Considera que a dimensão externa da avaliação do desempenho, nos moldes em que se processa, promove o desenvolvimento profissional do professor avaliado? Justifique.</p> <p>- Considera que, enquanto Avaliador Externo, contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor avaliado? Em que medida?</p>
E. Reflexão sobre o Desempenho do Avaliador Externo; conceito de Supervisão Pedagógica	E. 1 Reflexão sobre o desempenho do ex-formando como Avaliador Externo	- Conhecer a opinião do ex-formando acerca do seu desempenho enquanto Avaliador Externo.	- Como avaliaria o seu desempenho enquanto Avaliador Externo?

	E. 2 Supervisão Pedagógica: conceito e práticas do ex-formando	<ul style="list-style-type: none"> - Aceder ao conceito de Supervisão Pedagógica dos ex-formandos; - Perceber se a ação de Formação Contínua em AEDD despoletou o envolvimento em processos/práticas de Supervisão Pedagógica por parte dos ex-formandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é, para si, a Supervisão Pedagógica? - Considera que exerce Supervisão Pedagógica enquanto Avaliador Externo? Se sim, que tipo de Supervisão Pedagógica? - Envolveu-se / promoveu o envolvimento de práticas supervisivas no Agrupamento onde desempenha funções? Se sim, poderia dar exemplos? - O Agrupamento onde exerce funções beneficiou da sua formação em Avaliação Externa do Desempenho? Se sim, de que forma?
F. Perfil do Avaliador Externo	F. 1 Perfil do Avaliador Externo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos ex-formandos sobre o processo de seleção e o perfil de Avaliador Externo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi selecionado para ser Avaliador Externo? - Considera que o perfil de Avaliador Externo traçado na legislação é suficiente para selecionar um Avaliador Externo? Porquê? - Que competências científicas, didáticas, pedagógicas e avaliativas deve um Avaliador Externo possuir? - E pessoais? - Tendo em conta as suas respostas anteriores, considera que reúne os atributos necessários para ser Avaliador Externo? Porquê?

<p>G. Perfil de “bom professor”; Noção de Currículo; Gestão Curricular</p>	<p>G. 1 Perfil de “bom professor”</p> <p>G. 2 Definição e gestão do currículo</p>	<p>- Aferir o conceito de “bom professor” para os ex-formandos;</p> <p>- Compreender a noção de currículo e práticas de gestão curricular desenvolvidas pelos ex-formandos.</p>	<p>- Que características deve reunir, na sua opinião, um “bom professor”?</p> <p>- Como definiria “currículo”?</p> <p>- Que tipo de gestão curricular adota com mais regularidade?</p> <p>- Que práticas pedagógicas associa a esse tipo de gestão?</p> <p>- Na sua opinião, como deve um “bom professor” fazer a gestão do currículo?</p>
<p>H. Avaliação dos professores pelos pares</p>	<p>H. Avaliação dos professores pelos pares</p>	<p>- Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.</p>	<p>- Considera que os professores devem ser avaliados pelos seus pares? Porquê?</p>

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: compreender o processo de seleção e motivação para a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD; aceder à opinião do ex-formando sobre o currículo e metodologias implementadas ao longo da ação de Formação Contínua em AEDD; avaliar o impacto da ação de formação no desempenho da função de Avaliador Externo; apreciar o contributo da ação de Formação Contínua em AEDD para o desenvolvimento profissional do ex-formando; aceder ao conceito de Supervisão Pedagógica do ex-formando; conhecer o perfil desejável de Avaliador Externo; concretizar o conceito de “bom professor”; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS EX-FORMANDOS EM AEDD	
CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
0. Obtenção de consentimento informado	Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar que as

	informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso à transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.
A. Dados de caracterização do formando	- Recolher indicadores de caracterização do formando.
B. Seleção e frequência da ação de Formação Contínua em AEDD	- Conhecer o processo de seleção para a frequência da ação de Formação Contínua em AEDD; - Aferir a motivação para a frequência da ação.
C. Ação de Formação Contínua em AEDD	- Compreender a opinião do ex-formando relativamente ao currículo da ação e ao seu desenvolvimento (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação); - Identificar as práticas formativas implementadas na ação; - Conhecer as metodologias de avaliação implementadas e sua periodicidade; - Aferir do grau de satisfação / adequação da ação de Formação Contínua em AEDD no desempenho da função de Avaliador Externo; - Identificar os domínios em que a ação de Formação Contínua em AEDD foi mais pertinente para o ex-formando; - Identificar dimensões temáticas pouco exploradas na ação de Formação Contínua em AEDD; - Compreender o impacto da formação no desempenho da função de Avaliador Externo.

<p>D. Formação Contínua em AEDD e Desenvolvimento Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o contributo da Formação Contínua em AEDD para o desenvolvimento profissional do ex-formando; - Aceder à perceção do ex-formando relativamente ao contributo da dimensão externa da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional do avaliado.
<p>E. Reflexão sobre o Desempenho do Avaliador Externo; conceito de Supervisão Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do ex-formando acerca do seu desempenho enquanto Avaliador Externo; - Aceder ao conceito de Supervisão Pedagógica dos ex-formandos; - Perceber se a ação de Formação Contínua em AEDD despoletou o envolvimento em processos / práticas de Supervisão Pedagógica por parte dos ex-formandos.
<p>F. Perfil do Avaliador Externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos ex-formandos sobre o processo de seleção e o perfil de Avaliador Externo.
<p>G. Perfil de “bom professor”; Noção de Currículo; Gestão Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir o conceito de “bom professor” para os ex-formandos; - Compreender a noção de currículo e práticas de gestão curricular desenvolvidas pelos ex-formandos.
<p>H. Avaliação dos professores pelos pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.

ANEXO II

Guiões da entrevista semiestruturada às formadoras em AEDD

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: mapear o percurso do entrevistado como formador em AEDD; identificar os processos de construção do currículo da ação de Formação Contínua em AEDD; aceder à perceção do entrevistado sobre a sua experiência como formador em AEDD; conhecer o perfil desejado de Avaliador Externo do ponto de vista do formador; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES EM AEDD			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
0. Obtenção de consentimento informado			Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar que as informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a

	qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso à transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.		
A. Dados de caracterização do formador		- Recolher indicadores de caracterização do formador.	- Há quanto tempo é formador? - E, concretamente, formador em AEDD? - Quais são as suas habilitações literárias? - Tem formação específica em Avaliação de Desempenho Docente? - Em que faixa etária se inclui? (Intervalos: 40-50 anos; 51-60 anos; + de 60 anos)
B. Percurso, seleção e manutenção como formador	B. 1 Percurso enquanto formador	- Conhecer o percurso do entrevistado enquanto formador.	- Como descreveria o seu percurso enquanto formador?
	B. 2 Processo de seleção	- Compreender o processo de seleção para formador em AEDD; - Quantificar a experiência do formador em AEDD.	- Como se tornou formador em AEDD? - Integrou algum processo de seleção para se tornar formador em AEDD? Se sim, poderia descrevê-lo? - Quantas ações de Formação Contínua em AEDD já ministrou? E neste CFAE? - Que modalidades formação?
	B. 3 Manutenção na bolsa de formadores do CFAE X	- Compreender como se processa a manutenção de um formador pelo CFAE.	- Que requisitos são necessários para se manter como formador no CFAE X?

<p>C. Ação de Formação Contínua em AEDD</p>	<p>C. 1 Processos subjacentes à construção do currículo da ação de Formação Contínua em AEDD</p> <p>C. 2 Dimensões preponderantes do currículo a ação de Formação Contínua em AEDD</p> <p>C. 4 Dimensão prática de observação de aulas na ação de Formação Contínua em AEDD</p> <p>C. 5 Alterações / adaptações nos currículos das ações de Formação Contínua em AEDD</p>	<p>- Conhecer as opções / orientações subjacentes à elaboração do currículo da ação.</p> <p>- Compreender os critérios que presidiram às escolhas em matéria de dimensões da formação e sua preponderância.</p> <p>- Averiguar a existência de uma componente prática de observação de aulas ao longo da ação de Formação Contínua em AEDD.</p> <p>- Identificar alterações / adaptações nos currículos das ações de Formação Contínua em AEDD.</p>	<p>- Por quem foi elaborado o currículo?</p> <p>- Poderia descrever sumariamente as fases do processo de elaboração do currículo da ação de Formação Contínua em AEDD?</p> <p>- Como foram determinadas as dimensões formativas?</p> <p>- A definição de número de horas por tópico / assunto corresponde ao grau de importância dado por si a cada um deles ou advém de imposições exteriores? Como procedeu a essa divisão?</p> <p>- Quais são, para si, os temas essenciais a desenvolver ao longo da ação?</p> <p>- Do seu ponto de vista, qual seria a duração aconselhável (em número de horas) para as ações de Formação em AEDD?</p> <p>- A ação teve uma componente prática de observação de aulas? Se sim, que atividades foram levadas a cabo nessas sessões?</p> <p>- Os currículos formativos foram alvo de reformulações / adaptações ao longo das diferentes edições da Formação Contínua em AEDD? Se sim, em que domínios?</p>
---	---	---	--

	<p>C. 6 Perceção da experiência enquanto formador em AEDD</p>	<p>- Aceder à perceção do formador sobre a sua experiência enquanto formador em AEDD.</p>	<p>- Como descreveria a sua experiência de formação em contexto real?</p> <p>- Assinalaria diferenças entre os ex-formandos consoante o seu grau de motivação para a frequência da ação?</p> <p>- E segundo o grupo de recrutamento?</p> <p>- Quais as questões que lhe foram mais recorrentemente colocadas ao longo da formação?</p> <p>- Quais os tópicos em que os ex-formandos revelaram mais dificuldades?</p> <p>- Os ex-formandos partilharam consigo as suas expectativas relativamente à formação? Se sim, quais foram as mais referidas?</p>
	<p>C. 7 Práticas de Avaliação e Autoavaliação</p>	<p>- Identificar tempos, modos e critérios de avaliação implementados;</p>	<p>- Como descreveria a reação dos ex-formandos à ação?</p> <p>- Com que regularidade foram implementadas práticas de avaliação? E de autoavaliação?</p>
	<p>C. 8 Resultados dos ex-formandos</p>	<p>- Caracterizar os resultados dos ex-formandos.</p>	<p>- Como procedeu à avaliação dos ex-formandos? Que critérios de avaliação utilizou?</p> <p>- Como caracterizaria os resultados dos ex-formandos?</p>

<p>D. Impacto da Formação Contínua em AEDD; Processo de Seleção e Perfil do Avaliador Externo</p>	<p>D. 1 Impacto da ação de Formação Contínua em AEDD na capacitação dos Avaliadores Externos</p> <p>D. 2 Processo de seleção e Perfil do Avaliador Externo</p>	<p>- Aferir o grau de capacitação da ação de formação no desempenho da função de Avaliador Externo.</p> <p>- Conhecer a percepção dos formadores sobre o processo de seleção e o perfil de Avaliador Externo.</p>	<p>- Considera que a formação que ministrou torna os ex-formandos aptos a avaliar o desempenho dos seus pares? Justifique.</p> <p>- Considera que os requisitos de seleção de um Avaliador Externo apontados pela legislação são suficientes? Porquê?</p> <p>- Que competências científicas, didáticas, pedagógicas e avaliativas deve um Avaliador Externo possuir?</p> <p>- E pessoais?</p>
<p>E. Avaliação dos professores pelos pares</p>	<p>E. Avaliação dos professores pelos pares</p>	<p>- Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.</p>	<p>- Considera que os professores devem ser avaliados pelos seus pares? Porquê?</p>

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: mapear o percurso do entrevistado como formador em AEDD; identificar os processos de construção do currículo da ação de Formação Contínua em ADD; aceder à perceção do entrevistado sobre a sua experiência como formador em AEDD; conhecer o perfil desejado de Avaliador Externo do ponto de vista do formador; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES EM AEDD	
CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
0. Obtenção de consentimento informado	Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar que as informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso

	à transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.
A. Dados de caracterização do formador	- Recolher indicadores de caracterização do formador.
B. Percurso, seleção e manutenção como formador	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso do entrevistado enquanto formador; - Compreender o processo de seleção para formador em AEDD; - Quantificar a experiência do formador em AEDD; - Compreender como se processa a manutenção de um formador pelo CFAE X.
C. Ação de Formação Contínua em AEDD	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as opções / orientações subjacentes à elaboração do currículo da ação. - Compreender os critérios que presidiram às escolhas em matéria de dimensões da formação e sua preponderância; - Averiguar a existência de uma componente prática de observação de aulas ao longo da ação de Formação Contínua em AEDD; - Identificar alterações / adaptações nos currículos das ações de Formação Contínua em AEDD; - Aceder à perceção do formador sobre a sua experiência enquanto formador em AEDD; - Identificar tempos, modos e critérios de avaliação implementados; - Caracterizar os resultados dos ex-formandos.

D. Impacto da Formação Contínua em AEDD; Processo de Seleção e Perfil do Avaliador Externo	- Aferir o grau de capacitação da ação de formação no desempenho da função de Avaliador Externo. - Conhecer a perceção dos formadores sobre o processo de seleção e o perfil de Avaliador Externo.
E. Avaliação dos professores pelos pares	- Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.

ANEXO III

Guiões da entrevista semiestruturada à Diretora do CFAE X

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: mapear a evolução das prioridades nacionais em matéria de Formação Contínua; compreender a importância da Formação Contínua em AEDD no âmbito do Plano de Formação do CFAE; conhecer o processo de implementação da AEDD no CFAE; identificar os mecanismos de avaliação interna da formação em AEDD; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO CFAE			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
0. Obtenção de consentimento informado			Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar que as informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso à transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.

	<p>B. 3 Prioridades nacionais da Formação Contínua</p> <p>B. 4 Alterações introduzidas na Formação Contínua pelas dinâmicas da AEDD</p>	<p>- Mapear a evolução das prioridades nacionais da Formação Contínua.</p> <p>- Compreender a importância da Formação Contínua em AEDD nas prioridades nacionais.</p>	<p>cômputo total no Plano Anual de Formação do CFAE? Se sim, qual / quais?</p> <p>- Como caracterizaria a evolução das prioridades nacionais da Formação Contínua docente?</p> <p>- É possível verificar alterações nas prioridades do Plano Anual de Formação com a introdução da dimensão externa da avaliação de desempenho docente após 2012? Se sim, que alterações salientaria?</p>
<p>C. Atribuições do CFAE X e papel da sua Diretora no processo de AEDD</p>	<p>C. 1. Implementação do estipulado no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro</p> <p>C. 2 Organização e gestão do processo de AEDD</p>	<p>- Compreender como foi implementado o estipulado no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro;</p> <p>- Conhecer a opinião do Diretor relativamente às suas atribuições conforme Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro.</p> <p>- Identificar as principais dificuldades na organização e gestão do processo de AEDD.</p>	<p>- Como procedeu o CFAE à implementação do preceituado no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro?</p> <p>- Deve a gestão da dimensão externa do processo de AEDD estar cometida aos CFAE? Porquê?</p> <p>- Como perspetiva o papel do Diretor do CFAE ao abrigo das incumbências previstas no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro?</p> <p>- Quais são as dificuldades com que mais frequentemente se depara na organização e gestão do processo de AEDD?</p>

	<p>C. 3 Opinião da Diretora acerca do requisito de observação de aulas</p> <p>C. 4 Opinião da Diretora relativamente à avaliação dos professores pelos pares</p>	<p>- Conhecer a opinião do Diretor relativamente ao requisito de observação de aulas.</p> <p>- Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.</p>	<p>- Observação de aulas: requisito obrigatório na ADD?</p> <p>- Se sim, em que situações / escalões da carreira docente?</p> <p>- Considera que os professores devem ser avaliados pelos seus pares? Porquê?</p>
<p>D. Formação Contínua em AEDD</p>	<p>D. 1 Qualidade do Sistema Educativo e Desenvolvimento Profissional</p>	<p>- Estabelecer uma relação entre a Formação Contínua em AEDD e a promoção da qualidade do Sistema Educativo;</p> <p>- Aceder à opinião do entrevistado relativamente à importância da Formação Contínua em AEDD no desenvolvimento profissional: (i) dos ex-formandos; (ii) dos professores avaliados.</p>	<p>- Que importância adquire, para si, a Formação Contínua em AEDD no panorama educativo?</p> <p>- É possível relacionar a Formação Contínua em AEDD com o conceito de qualidade em Educação? Se sim, de que forma?</p> <p>- A Comissão Pedagógica do CFAE tem manifestado, desde 2012, particular interesse na manutenção da Formação Contínua em AEDD no Plano Anual de Formação do CFAE?</p> <p>- Considera que a Formação Contínua em AEDD contribui para o desenvolvimento profissional do Avaliador Externo? De que forma?</p> <p>- E do professor avaliado? Se sim, como?</p>

	<p>D. 2 Intervenção da Diretora na Formação Contínua em AEDD</p> <p>D. 3 Formadores em AEDD: recrutamento, perfil, formação, avaliação do desempenho</p> <p>D. 4 Modalidades de formação</p>	<p>- Averiguar o grau de envolvimento / intervenção do Diretor do CFAE na Formação Contínua em AEDD.</p> <p>- Estabelecer um perfil de formador em AEDD.</p> <p>- Identificar as modalidades de formação mais frequentemente adotadas;</p> <p>- Compreender o(s) motivo(s) da escolha das modalidades.</p>	<p>- Quais os âmbitos da sua intervenção sobre a Formação Contínua em AEDD?</p> <p>- Como são recrutados os formadores em AEDD?</p> <p>- Que formação específica lhes é exigida?</p> <p>- Que competências pessoais devem possuir?</p> <p>- Como é avaliado o seu desempenho?</p> <p>- Como se processa a sua manutenção como formadores do CFAE?</p> <p>- Quais são as modalidades de formação mais frequentemente adotadas na Formação Contínua em AEDD?</p> <p>- Como são escolhidas as modalidades de formação em AEDD?</p>
<p>E. Avaliação da Formação Contínua em AEDD</p>	<p>E. 1 Intervenção pela IGE</p>	<p>- Averiguar se o CFAE foi intervencionado pela IGE;</p> <p>- Saber se a IGE procedeu a recomendações no âmbito</p>	<p>- O CFAE foi intervencionado pela IGE? Se sim, quando?</p> <p>- No âmbito desta intervenção, a IGE demonstrou particular interesse em algum aspeto relacionado</p>

	<p>E. 2 Avaliação da Formação em AEDD</p>	<p>da Formação Contínua em AEDD.</p> <p>- Conhecer os mecanismos de avaliação interna da Formação Contínua em AEDD adotados pelo CFAE.</p>	<p>com a Formação Contínua em AEDD? Se sim, qual /quais?</p> <p>- A IGE fez recomendações no âmbito da organização da Formação Contínua em AEDD? Se sim, quais?</p> <p>- A que instrumentos tem o CFAE recorrido para implementar a avaliação da Formação Contínua em AEDD?</p> <p>- O CFAE procedeu ao tratamento dos dados recolhidos?</p> <p>- Se sim, que conclusões foram tiradas?</p> <p>- Foram feitas intervenções nos currículos de Formação Contínua em AEDD / modalidades de formação implementadas na sequência dessas conclusões? Se sim, quais?</p>
--	---	--	---

FICHA DE ENTREVISTA

Data e local:
Duração:
SUJEITO ENTREVISTADO:
Entrevistador: Eliane Moreira Marques
Justificação da entrevista: técnica de recolha de dados que permite flexibilidade na duração; possibilita a reformulação de questões e a clarificação de respostas, garantindo simultaneamente a delimitação de informações pertinentes para o tema em estudo.
OBJETIVOS GERAIS: mapear a evolução das prioridades nacionais em matéria de Formação Contínua; compreender a importância da Formação Contínua em AEDD no âmbito do Plano de Formação do CFAE; conhecer o processo de implementação da AEDD no CFAE; identificar os mecanismos de avaliação interna da formação em AEDD; conhecer a opinião do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
Tipo de entrevista: semiestruturada
Observações:

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO CFAE	
CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
0. Obtenção de consentimento informado	Agradecer ao entrevistado a sua participação no estudo; informar sobre o projeto de investigação e a duração prevista da entrevista; garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações prestadas; assegurar que as informações obtidas se destinam exclusivamente à realização do estudo; solicitar autorização para a gravação da entrevista (em vídeo e / ou áudio); asseverar o entrevistado que a sua colaboração pode cessar a qualquer momento, a seu pedido; garantir o acesso à

	transcrição da entrevista e informar da possibilidade da sua reformulação escrita, caso o entrevistado assim o entenda.
A. Dados de caracterização da Diretora do CFAE X	- Recolher indicadores de caracterização da Diretora do CFAE X.
B. Construção do Plano de Formação do CFAE X	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de elaboração / construção do Plano Anual de Formação; - Aferir o grau de participação do Diretor na construção desse Plano; - Estimar a autonomia concedida aos CFAE em matéria de definição do Plano Anual de Formação; - Identificar obstáculos / constrangimentos na elaboração do Plano Anual de Formação; - Mapear a evolução das prioridades nacionais da Formação Contínua; - Compreender a importância da Formação Contínua em AEDD nas prioridades nacionais.
C. Papel do CFAE X e da sua Diretora no processo de AEDD	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como foi implementado o estipulado no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro; - Conhecer a opinião do Diretor relativamente às suas atribuições conforme Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro; - Identificar as principais dificuldades na organização e gestão do processo de AEDD; - Conhecer a opinião da Diretora relativamente ao requisito de observação de aulas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar a posição do entrevistado relativamente à avaliação dos professores pelos pares.
D. Formação Contínua em AEDD	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma relação entre a Formação Contínua em AEDD e a promoção da qualidade do Sistema Educativo; - Aceder à opinião do entrevistado relativamente à importância da Formação Contínua em AEDD no desenvolvimento profissional: (i) dos ex-formandos; (ii) dos professores avaliados; - Averiguar o grau de envolvimento / intervenção da Diretora do CFAE X na Formação Contínua em AEDD; - Estabelecer um perfil de formador em AEDD; - Identificar as modalidades de formação mais frequentemente adotadas; - Compreender o(s) motivo(s) da escolha das modalidades.
E. Avaliação da Formação Contínua em AEDD	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar se o CFAE X foi intervencionado pela IGE; - Saber se a IGE procedeu a recomendações no âmbito da Formação Contínua em AEDD; - Conhecer os mecanismos de avaliação interna da Formação Contínua em AEDD adotados pelo CFAE X.

ANEXO IV

Currículo dos CF 2014/2016 no CFAE X

TEMAS	SUBTEMAS
<p>1. Quadro normativo da AEDD / componente externa da AEDD</p>	<p>1.1 Quadro normativo da ADD: uma perspectiva global e integrada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios orientadores, componentes da ADD • Dimensões da avaliação • Elementos de referência (componente interna e componente externa) • Intervenientes e respetiva articulação • Procedimentos de avaliação: projeto docente, observação de aulas e autoavaliação <p>1.2 A componente externa da ADD: orientações e procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competências do avaliador externo • Observação de aulas • Instrumentos de apoio: guião de observação, parâmetros e níveis de desempenho • Procedimentos: preparação, observação, autoavaliação e classificação
<p>2. Ética e deontologia na ADD; referencial de AEDD</p>	<p>2.1 Intervenção do Avaliador Externo</p> <p>2.1.1 Ética e deontologia na avaliação do desempenho docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro ético- deontológico da profissionalidade docente • Princípios gerais da avaliação de desempenho • Relação avaliador-avaliado: deveres mútuos <p>2.2 Referencial de avaliação externa: parâmetros nacionais da avaliação da componente científica e pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os quadros de referência na avaliação da prática profissional

	<ul style="list-style-type: none"> • O quadro de referência da avaliação externa: parâmetros e níveis de desempenho • Lógica de operacionalização do quadro de referência da avaliação externa
<p>3. Observação de aulas: instrumentos, intervenientes e técnicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e avaliação no contexto das práticas profissionais docentes • Componentes da observação: interação observador-observado, postura do observador, métodos de observação, objeto de observação e instrumentos de observação • Observação de aulas no atual regime de avaliação de desempenho docente: quadro de referência, frequência, duração, metodologia e instrumentos de registo. • Objetividade e subjetividade da observação de aulas • Observação, colaboração e reflexão
<p>4. Avaliação e classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do desempenho docente: articulação entre o referido (instrumentos de registo) e o referente (parâmetros e níveis de desempenho) • Análise e interpretação dos instrumentos de registo em função do referencial de avaliação • Operacionalização da classificação: relação entre os parâmetros e os níveis de desempenho

ANEXO V

Currículo das “Sessões de Trabalho” pela DGAE em 2018

TEMAS	SUBTEMAS / OBJETIVOS
<p>1. Princípios e objetivos das sessões de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar as funções inerentes ao Avaliador Externo. • Favorecer a problematização e a reflexão pedagógica. • Promover uma leitura partilhada do quadro orientador dos objetivos e procedimentos. • Debater o processo de “observação de aulas” e de avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. • Incentivar o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de observação: ‘observadores’ e ‘observados’.
<p>2. Enquadramento pedagógico / elementos de referência</p>	<p>2.1 Enquadramento pedagógico / elementos de referência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória • Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania • Princípios da Flexibilização Curricular • Aprendizagens Essenciais • PNPSE • Projeto Educativo – Objetivos e Metas • Parâmetros definidos pelo Conselho Pedagógico • Perfil de Desempenho Docente <p>2.2 Processo de observação de aulas</p>

- Trabalho colaborativo
- Alteração do paradigma do que é ensinar
- Diferentes metodologias para diferentes contextos educativos
- Abordagem interdisciplinar / integração dos saberes

2.3 Adaptação aos contextos emergentes

- Preparar os alunos para a complexidade e a incerteza das sociedades modernas
- Levar os alunos a desenvolverem e a apropriarem-se das competências para o Séc. XXI

2.4 Desenvolvimento profissional

- O processo de avaliação visa a melhoria do desempenho profissional do avaliado e do avaliador
- Necessidade de conhecer o contexto
- A observação de uma situação de ensino num contexto desconhecido leva o observador a interpretar essa ação de ensinar à luz da sua conceção do que é “ser professor”

2.5 Reflexão colaborativa sobre o sentido das práticas

- O docente tem de ter o conhecimento científico, pedagógico, didático, organizacional e social que lhe permita compreender o contexto em que age profissionalmente
- O observador tem de ter o conhecimento científico, pedagógico, didático, organizacional e social que lhe permita compreender o contexto em que age profissionalmente
- A avaliação como processo construtor de motivação coletiva

3. Enquadramento legal

- ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril e alterações posteriores, nomeadamente Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro)
 - PERFIL GERAL DE DESEMPENHO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto)
 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)
 - PARÂMETROS NACIONAIS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA DIMENSÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA (Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro)
- CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA BOLSA DE AVALIADORES EXTERNOS (Despacho normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro)
- PERFIL DO AVALIADOR EXTERNO (n.º 1 do art.º 13.º do Decreto Regulamentar n.º 26, de 21 de fevereiro)
 - COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR EXTERNO (Art.º 4.º DO DESPACHO NORMATIVO N.º 24/2012)
 - OBSERVAÇÃO DE AULAS (Art.º 7.º do Despacho n.º 13981/2012)

4. Operacionalização

Metodologias e práticas de observação de aulas

- Objetividade vs Subjetividade
- Definição prévia do que se vai observar
- Ciclo da Supervisão Pedagógica
- Preparação da observação
- Pré-observação
- Observação
- Pós observação

Ética na observação

- Princípio da transparência
- Princípio da confiança mútua
- Apoio vs controlo
- Desenvolvimento profissional vs hierarquização
- Competências do avaliador (interpretativas, de análise e avaliação, dinamismo, relacionais)
- Competências do avaliado (reflexivas, abertura, colaboração, responsabilidade)

Instrumentos de observação

- Registo descritivo livre
- Fichas de observação mais ou menos estruturadas
- Fichas de observação estruturadas

Critérios de seleção / construção

- Ter utilidade prática
- Ter significado operativo
- Ser aceites
- Reconhecimento operativo
- Adequados à realidade
- Ser postos ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes

Instrumentos de registo em vigor

- Guião de observação (Anexo I - Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro)
- Classificação da observação de aulas (Anexo II - Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro)

- Parâmetros Científicos e Pedagógicos e Níveis de Desempenho (Anexo III - Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro)
- Ficha de observação de registo livre

ANEXO VI

Currículo das ACD pelo CFAE X a partir de 2019

TEMAS	SUBTEMAS
Parte 1	
A observação de aulas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preocupações inerentes à prática da observação: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 A suficiência da observação para a avaliação quantitativa e qualitativa do professor observado 1.2. As aulas observadas como reflexo das práticas quotidianas dos docentes 1.3. As competências profissionais dos AE para a tarefa avaliativa 2. Conceito de avaliação 3. As dimensões interna e externa da ADD: fundamentos 4. Perfil geral de desempenho docente e suas dimensões (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) 5. Valores subjacentes ao ato de avaliar: tolerância, honestidade, respeito, imparcialidade e coerência 6. A recolha de dados: grelhas de observação e registo; os princípios do rigor e objetividade 7. Os papéis do avaliador e do avaliado 8. Fatores a considerar numa observação 9. Definição do ato de observar <ol style="list-style-type: none"> 9.1 Fatores que podem influenciar a atuação do observador 9.2 Fatores que podem influenciar a atuação do avaliado 10. A importância do conhecimento do contexto na observação de aulas

-
11. A transparência no processo de observação de aulas: negociação
 12. Processo de observação:
 - 12.1 Recomendações gerais
 - 12.2 Questões a que a aula observada deve responder e ações desenvolvidas pelo professor na sala de aula
 - 12.3 Os princípios da confidencialidade, transparência, simplicidade e rigor

Parte 2

Procedimentos

1. Orientações do CFAE no que respeita a:
 - 1.1 Calendarização das aulas observadas;
 - 1.2 Plano de aula
 2. Observação de aulas
 3. Recolha de dados
 4. Relatório de autoavaliação
 5. Parecer do Avaliador Externo: aspetos a considerar
 6. Convocatória e reunião de articulação entre Avaliador Externo e Avaliador Interno
 - 6.1 Ata da reunião
 - 6.2 Instrumentos de classificação: Anexo 1 e Anexo 2
 7. Quadro normativo da ADD: uma perspetiva global e integrada
 - 7.1 A dimensão científica e pedagógica
 - 7.2 Preenchimento do Anexo II com base no Anexo I
-