

A AVALIAÇÃO DO (DES)EMPENHO DOCENTE: PERSPECTIVAS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

Uma crítica não é uma questão de afirmar que as coisas não estão correctas como estão. É uma questão de destacar em que tipos de pressupostos, em que tipos de modos de pensar habituais, indisputáveis, precipitados, reside a prática que aceitamos (...) A prática da crítica é uma questão de deslindar esse pensamento e tentar modificá-lo: mostrar que as coisas não são tão óbvias quanto acreditávamos, perceber que aquilo que é aceite como óbvio pode deixar de o ser. Praticar a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis. (Foucault, 1990, cit. in Jardine, 2007: 146)

Introdução

À altura em que me encontro a escrever este texto, tornou-se lugar-comum e ‘politicamente correcto’ dizer que o modelo de avaliação de desempenho profissional implementado pelo Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional, não serve. Mais; tornou-se inconveniente, difícil e arriscado defendê-lo. Na minha experiência enquanto formadora de professores, quando interpelados directamente, sobre o que é mau e bom no modelo, poucos professores revelam ter um conhecimento profundo do mesmo, revelando inclusive, desconhecimento de aspectos fulcrais, tais como o regime de faltas, a título de exemplo, ou a obrigatoriedade de instrumentação como o portefólio. Este facto é por mim entendido enquanto impossibilidade, *física* até, de alguém se manter devidamente informado, dada a avalanche de decretos, despachos, memorandos e outros quejandos que o actual Ministério da Educação tem vindo tão prolixamente a produzir.

Assim, este texto centrar-se-á na análise (com vista a praticar a crítica, tal como Foucault preconiza na citação inicial) das finalidades e *rationale* do novo modelo de avaliação do desempenho docente dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal. Será produzido um olhar que se visa abrangente, não obstante bastante incompleto, sobre o que a análise de alguns documentos seleccionados, produzidos por organizações como a OCDE, União Europeia ou ONU, nos pode revelar sobre as finalidades, mais ou menos explícitas, desta avaliação. Seguidamente, passarei à discussão das dimensões diferenciadoras da actividade de avaliação e supervisão de professores, procurando evidenciar alguns dos contributos que a supervisão pedagógica poderá dar na melhor compreensão deste processo, visando contrariar algum desalento e desinvestimento no

desenvolvimento profissional que o processo da sua implementação suscita e que algumas leituras poderão produzir. Será defendida uma perspectiva desenvolvimentalista e uma visão emancipatória da supervisão em contexto de avaliação interpares, essenciais à transformação deste processo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional.

1. O mundo e a sociedade em que vivemos... uma perspectiva (necessariamente) parcial

Para os seguidores dos discursos da qualidade e da excelência, vivemos num mundo onde existe igualdade de oportunidades, por isso, não faz sentido falar de classes sociais, de racismo, de sexismo, de injustiças e desigualdades sociais e, muito menos, relacionar estas dimensões com o fracasso escolar. (...) Tenhamos consciência que a qualidade e a excelência se medem com modelos quantitativos na base de *standards* ou indicadores que nunca são submetidos a debate público e a consenso, apenas são legislados e impostos como se tratasse unicamente de uma questão técnica e neutral, e que por isso, compete exclusivamente aos especialistas que trabalham estas questões. (Torres Santomé, 2006: 30)

De acordo com Glickman, Gordon & Ross-Gordon (1998), temos vindo a assistir, há já alguns anos a esta parte, a movimentos internacionais que enfatizam a necessidade da selecção rigorosa e avaliação de professores, estandardização do currículo e testagem dos alunos. As reformas educacionais e os problemas da educação estão predicados no pressuposto que os professores são a razão e o problema das escolas medíocres, logo necessitam ser cuidadosamente controlados e monitorizados, tal como os seus administradores, percepcionados como incompetentes. Citando os trabalhos desenvolvidos desde os anos 70, pelas correntes feministas, estes autores referem que, historicamente, o trabalho dos professores tem sido equacionado com uma visão sexista do trabalho – serviente, mas sorridente... enquanto que o trabalho dos administradores tem sido equacionado com controlo e paternalismo, pela valorização da conformidade, privacidade, dependência, quietude, rotina. Perante este cenário, práticas e atitudes de inconformismo, inconvencionalismo, atenção pública, criatividade, assertividade, espontaneidade e acção colectiva são vistas como ameaças. Em resultado - os professores são recompensados pelo conformismo e penalizados pela crítica intelectual...

Não é preciso ser muito perspicaz para saber que pessoas intelectualmente curiosas e criticamente reflexivas são atraídas por culturas de trabalho que valorizam, recompensam e encorajam a curiosidade intelectual e a reflexividade crítica. Aqueles que são menos curiosos e reflexivos acerca do seu trabalho não são os vilões da melhoria das escolas, mas as vítimas de ambientes institucionais que exigem obediência e conformidade. Depois culpamos os professores por serem o que a maioria das escolas os forçam a ser. E se mudássemos a cultura de trabalho das escolas? (op. cit.: 28, tradução nossa)

Por outro lado, e ainda reportando-me à investigação nos anos 60 e 70 nos EUA (idem), a variável com maior impacto no desempenho nos exames nacionais é a composição da população estudante – particularmente o estatuto socioeconómico dos pais, sendo que o sucesso do estudante no emprego pós-escolarização (estatuto e salário) ainda se encontra bastante dependente do estatuto ocupacional dos pais.

No relatório sobre crescimento e desigualdades, a OCDE (2008a) coloca a Dinamarca e a Suécia à frente dos países mais justos, e o México no topo da tabela dos mais injustos, seguido da Turquia e de Portugal e dos Estados Unidos. Em Portugal, 18% da população vive abaixo do limiar da pobreza, ou seja, com salários mensais entre os 360€ e os 366€. De interesse é aqui ressaltar o significado que estes números têm para a educação, na medida em que as crianças que vivem em países onde o fosso entre os ricos e os pobres é maior têm menores possibilidades de melhorar a sua educação do que as crianças que vivem em países onde esse fosso é menor (idem).

Reconhecendo, tal como os autores do relatório, que os serviços públicos, tais como a educação e a saúde, podem ser instrumentos poderosos na redução da desigualdade, novamente, o que importa não é a igualdade das situações, mas a igualdade das oportunidades... Vai sendo reconhecido, pela ONU, que os objectivos do Programa Educação para Todos 2015, *de proporcionar a todos* (crianças, jovens e adultos do mundo), a esta data, *uma educação básica*, já se encontram em risco, dado o não cumprimento, por parte dos países ricos, dos seus compromissos para com os países pobres. Esta organização salienta a indissociabilidade de uma educação básica digna, de uma boa alimentação, acesso a cuidados de saúde e de higiene, desenvolvimento físico e emocional harmonioso e de competências sociais (UNESCO, 2007). Contudo, também é salientado o papel fundamental que os professores têm na criação de salas de aula eficazes e inclusivas e de uma abordagem à educação assente nos direitos básicos de modo a erradicar as desigualdades socialmente enraizadas (UNICEF, 2008).

Assim sendo, as soluções para a igualdade de oportunidades na vida adulta não se encontram só e na sua maioria na escola, mas na *redistribuição da riqueza na sociedade...*

Em 2000, o conselho dos ministros da União Europeia, reunidos em Lisboa, determinaram, como objectivo estratégico a alcançar em 2010, tornar a economia europeia ‘a mais competitiva e dinâmica economia baseada no conhecimento’. Para tal, os sistemas educativos e de formação europeus têm de se adaptar às exigências da sociedade do conhecimento e de melhoria dos níveis e de qualidade do emprego, tornando-se essencial promover competências básicas na sociedade de conhecimento, estudando formas de as

integrar nos *curricula*, a aprender e desenvolver ao longo da vida. Pelos riscos que determinados grupos correm, em ficar longe de alcançar estes objectivos, o enfoque prioritário das políticas educativas nacionais dos estados-membros devem recair nos grupos desfavorecidos, necessidades especiais, abandono escolar e aprendentes adultos, reconhecendo que a sociedade do conhecimento acarreta riscos e incertezas consideráveis, na medida em que é passível de reforçar as desigualdades e a exclusão social (Comissão Europeia, 2001). Todavia, no ano em que foi assinada a Estratégia de Lisboa, apenas 60,3% das pessoas com idades compreendidas entre 25 e 64 anos na EU atingiram pelo menos o nível do ensino secundário superior... (idem).

A aprendizagem ao longo da vida parece desempenhar um papel preponderante no contexto da Estratégia de Lisboa: os objectivos de incrementar o capital social ou a cidadania activa dos seus cidadãos, o seu capital cultural ou desenvolvimento individual e a inclusão social e o seu capital humano ou a empregabilidade/ adaptabilidade. Aumentar a qualidade e o nível da educação e da formação é essencial para que a Europa se torne uma sociedade mais competitiva e dinâmica, bem como para que os seus cidadãos possam desenvolver melhor as suas aptidões e competências e realizar as suas potencialidades enquanto cidadãos, membros da sociedade e agentes económicos (idem): as pessoas que não estiverem preparadas para estas mudanças estarão especialmente sujeitas ao risco de virem a ser excluídas no futuro, principalmente as que não possuem qualificações adequadas, que têm uma probabilidade quatro vezes maior de virem a ficar desempregadas. Assim, para prevenir e combater o desemprego e a exclusão social, é necessário começar por aumentar a qualidade da prestação da educação e formação. Todavia, em 2004, aquando a revisão intercalar da Estratégia de Lisboa, os níveis de abandono escolar precoce (jovens entre os 18 e os 24 anos que abandonam prematuramente a escola) na União Europeia situava-se perto dos 20%, sendo que em Portugal esta percentagem se situava, em 2002, nos 45,5% (Conselho Europeu, 2004). Os Ministros da Educação acordaram no objectivo de fazer baixar esta percentagem para 10% até 2010 (idem).

2. A escola (pública) que temos... uma perspectiva (obrigatoriamente) crítica

Porque penso que a escola não foi criada para separar os “bons dos maus” nem guardar aqueles que lhe interessam e deitar fora os que lhe causam problemas, tenho sempre como princípio que à escola compete, pelas funções que desempenha, esbater as desigualdades sociais; proteger e educar as crianças e não jogá-las na rua (...). Por muito pouco que a escola possa fazer, nunca deverá demitir-se de fazer este pouco, e muito menos de subestimar as capacidades de (auto)crítica dos alunos, negando-lhes espaços de negociação e de confiança na capacidade para mudar e aprender.

Recordo e guardo, até hoje nos meus pertences pedagógicos, o seguinte escrito de um aluno do sétimo ano: “vou para a escola, não para ser médico ou doutor mas para aprender a ser homem”. Esta sabedoria vinda de uma criança em plena sala de aula, no momento em que solicitava à turma que se pronunciasse sobre a importância da escola, merecia reflexão por parte de alguns de nós, preocupados tão-só em fazer-se ouvir, em cumprir o programa, ou a evidenciar os aspectos negativos dos discentes. (Maria Barreiro, 13 de Junho de 2008, diário de aula)

De acordo com a legislação, o processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Estatuto da Carreira Docente, Artº 40¹). Sendo as suas principais finalidades explicitadas enquanto oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a actividade lectiva, dignificar a carreira docente, promover a auto-estima dos docentes e motivar os docentes (*idem*), parece-me interessante dedicar alguma atenção às finalidades (menos explicitamente) assumidas. Estas prendem-se, e não apenas sob o meu ponto de vista, com a melhoria das estatísticas escolares, através da melhoria dos resultados escolares e taxas de abandono escolar face à média europeia e da OCDE, bem como com a redução dos gastos salariais com a educação.

2.1 A melhoria dos resultados escolares e taxas de abandono

De modo a melhor compreender a dimensão que o problema da falta de qualificação da população portuguesa, devemos tomar particular atenção aos estudos e recomendações da OCDE e que, a meu ver, têm sido religiosamente seguidas pelo XVII Governo Constitucional - sobretudo aos relatórios do PISA (Programme for International Student Assessment). O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. Mede a «literacia» (matemática, ciências e leitura), entendida enquanto capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. Os respondentes, para além dos alunos, são os encarregados de educação e responsáveis pela direcção executiva das escolas participantes.

A primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Em Portugal o PISA

¹ Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro.

envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade (GAVE, 2001). O PISA 2003 contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE à altura (30), envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos (GAVE, 2004). O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática. Em Portugal, este estudo PISA envolveu 153 escolas (141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade. Por seu lado, o último estudo, em 2006, privilegiou a literacia científica e contou com a participação de 57 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas (GAVE, 2007). Em Portugal o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

Particularmente interessantes são os resultados *que não são tratados nos media nacionais*. Apenas sabemos, sempre que os estudos são revelados, que Portugal fica sempre colocado abaixo da média da OCDE, produzindo-se os inevitáveis discursos e ‘suspeitos do costume’ – as escolas portuguesas (públicas, leia-se) não estão a fazer o seu trabalho, e que é ensinar a ler e a escrever, ou a ensinar matemática e ciências. Inevitavelmente, os professores e a administração escolar também *não estão a fazer o seu trabalho...*

No PISA 2003 e no que respeita a literacia matemática, verifica-se que são os *bens culturais da família*² que mais discriminam os alunos com melhores desempenhos dos que revelam piores desempenhos, tal como se tinha verificado no PISA 2000 (GAVE, 2004). Melhores recursos educacionais, níveis de educação e *estatuto profissional mais elevado* estão também associados a melhores resultados - no grupo dos alunos mais bem preparados, os antecedentes familiares têm mais implicações nos resultados do PISA. Também o nível de educação dos pais está relacionado com o desempenho dos alunos. Em todos os países participantes, *o nível de educação da mãe*³ revela, em particular, uma correlação positiva e significativa com o desempenho dos filhos, sendo que, na OCDE, em média, existe 26% de mães com a escolaridade máxima correspondente ao 6.º ano de escolaridade, enquanto que em Portugal, à data de 2003, essa percentagem é apenas de 63% (GAVE, 2004).

Quando analisada a prestação das escolas públicas relativamente às privadas, o PISA revela que, contrariamente ao que acontece nos nossos famosos *rankings* nacionais, e também contrariamente ao que acontece no conjunto dos países membros da OCDE, a percentagem

² Os bens culturais incluem, entre outros, livros e revistas, produtos multimédia, *software*, filmes e vídeos, registos de som e instrumentos musicais. Serviços culturais compreendem, por exemplo, a promoção de *performances* e eventos culturais, bem como informação cultural e sua preservação na forma de bibliotecas, centros de documentação, galerias e museus (European Commission, 2007: 65). Acrescente-se que a maior concentração de bibliotecas públicas é encontrada em algumas cidades portuguesas, ao par de outras europeias.

³ Este facto é corroborado pela UNESCO (2007), quando indica (dados de 2001) que as crianças que estão fora da escola apresentam um perfil tendencialmente feminino (53%), de pobreza (77%), oriundas de meios rurais (82%) e com mães com nenhuma ou pouca instrução (75%).

média dos alunos que frequentam escolas públicas é de 83%, e estes alunos têm, em média, desempenhos inferiores (op. cit.). Em Portugal, 93% dos alunos da amostra frequentam escolas públicas, e a média destes não é significativamente diferente da dos que frequentam escolas privadas.

No PISA 2006, o insucesso escolar e, em particular, *a persistência da repetência* são os elementos que se encontram na base de resultados menos positivos (GAVE, 2007). Os alunos dos 7º e 8º anos, em particular, não possuem os conhecimentos e as competências mínimas necessárias para poderem realizar, com sucesso, o teste cognitivo do programa PISA... *quanto mais elevado o ano de escolaridade dos alunos, maior é o seu desempenho médio...* No nosso país encontram-se desempenhos a literacia científica abaixo da média da OCDE, mas o *impacto da origem socioeconómica e cultural* dos alunos encontra-se acima da média da OCDE, à semelhança do que já acontecia em 2003⁴.

Estes resultados do PISA são corroborados pelo relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Ministério da Educação/ Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004). Parece existir uma relação entre retenção escolar e abandono escolar – a retenção parece preceder o abandono escolar, sendo que as taxas de abandono escolar são insignificantes no 1.º ciclo, revelando-se crescentes nos ciclos seguintes, sobretudo a partir dos 13 anos.

Concluindo, a retenção escolar parece não trazer mais-valias ao desenvolvimento de competências literácitas, mas melhores recursos educacionais, níveis de instrução e estatuto profissional mais elevados dos pais e encarregados de educação, aliados às vivências culturais da família parecem resultar em melhores desempenhos.

Todavia, e no que respeita ao *desempenho dos professores*, Portugal é o país da OCDE que tem menos responsáveis pelas escolas a declararem que observam as aulas dos professores que nelas leccionam (GAVE, 2004). Concretamente, no nosso país apenas 5% dos alunos da amostra frequentam estabelecimentos de ensino onde que existe monitorização de aulas. Na OCDE, essa percentagem é, em média, de 61%. Quando contrastados os desempenhos médios dos alunos portugueses das escolas em que existe essa observação de

⁴ O número médio de anos de escolaridade dos adultos portugueses (25-64 anos) permanece, em 2006, o mais baixo dos países da OCDE (OCDE, 2006). Na média dos países da OCDE, 67% da população concluiu pelo menos o ensino secundário; em Portugal esta percentagem é apenas de 25%; na média dos países da OCDE, 70% da população entre os 25 e os 34 anos possui uma qualificação igual ou superior ao ensino secundário; em Portugal esta percentagem é de apenas 40%. Relativamente ao número de horas de formação contínua em contexto de trabalho que cada indivíduo poderá esperar realizar no decurso da sua carreira profissional, para Portugal, a estimativa é de 343 horas, valor abaixo da média da OCDE (389 horas) e muito distante do número de horas estimado para países como a Dinamarca (934 horas), a França (713 horas) ou a Suíça (723 horas). Particularmente relevante para o caso português é a relação entre este indicador e os níveis de qualificação: *quanto mais baixa a qualificação inicial, menor será a expectativa de formação contínua*, ou seja, quanto menor o grau de escolaridade de um indivíduo, menor é o número de horas de formação frequentado.

aulas com aqueles em que tal prática não tem lugar, os 18 valores da diferença verificada são favoráveis às escolas em que existe monitorização das práticas. Adicionalmente, em 2003, os responsáveis pelas escolas enfatizavam, mais do que os seus colegas da área da OCDE, as *expectativas baixas* dos professores relativamente aos seus alunos, o *absentismo dos professores* e a *resistência à mudança* como factores com impacto negativo real nas aprendizagens dos alunos portugueses, situação já percebida como preocupante. Entretanto, a questão do absentismo dos professores tem vindo a ser corrigida...

2.2 A redução dos gastos salariais

Uma segunda, importante, finalidade, escassamente explicitada, parece-me ser a redução dos custos salariais com os professores. Segundo a OCDE (2008b), a Hungria, Coreia, Polónia e Portugal gastaram menos do que a média da OCDE em termos absolutos, mas mais do que a média do PIB *per capita*, sendo que os gastos por aluno são largamente influenciados pelos salários dos professores e pelas pensões de aposentação que recebem.

Na educação básica e secundária, os gastos correntes situam-se numa média de 92% dos gastos totais nos países da OCDE (op. cit.). Em quase todos, mais de 70% é gasto nos salários dos professores (Portugal vem em 1º lugar, com cerca de 96%). Por outro lado, os salários no topo da carreira são cerca de 70% mais elevados do que os salários no início, nos ensinos básico e secundário. Tomando o exemplo da Coreia, país que é comparado, neste relatório, com Portugal, os salários no topo da carreira triplicam os salários do início; todavia leva cerca de 37 anos a alcançar o topo. Em Portugal, o *ratio* salarial de topo é semelhante ao da Coreia, mas leva cerca de 26 anos a alcançar. Até 2008.

3. Para quê avaliar os docentes? Como? Perspectivas da avaliação educacional

A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar. (Fernandes, 2009: 20)

Não obstante os problemas da educação se situarem, em larga medida, fora da escola, parece-me essencial mudar a cultura avaliativa das escolas, de modo a que a cultura de trabalho destas possa beneficiar.

A Figura 1 visa sistematizar as duas principais finalidades da avaliação docente, tal como nos são apresentadas na literatura.

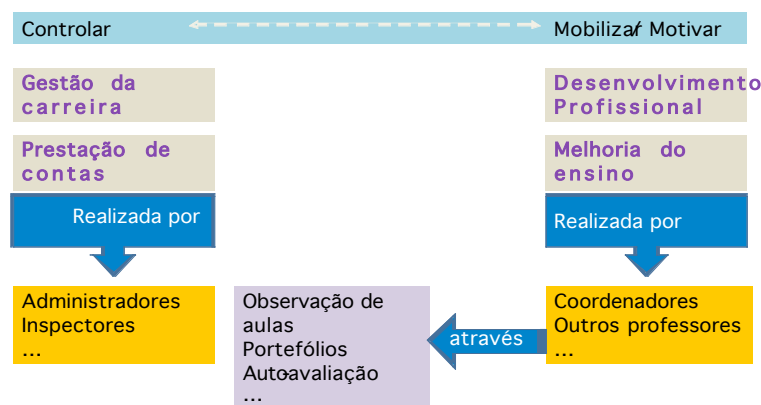


Figura 1: Finalidades da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004)

Estando a avaliação docente associada no ECD a finalidades, como vimos, de melhoria das estatísticas escolares, ela está ainda ligada a finalidades de controlo da acção docente, associadas a uma gestão da carreira mais apertada e à rígida prestação de contas, tarefas tradicionalmente desempenhadas por elementos externos à escola ou, sendo internos, com funções de gestão e administração escolar. Todavia, a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Para Danielson & McGreal (2000) as finalidades da avaliação docente devem ser de natureza sobretudo formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional. Estas tarefas têm sido, tradicionalmente, desempenhadas por agentes internos, tais como coordenadores de programas e de projectos, de departamentos ou ainda outros professores com funções de supervisão pedagógica (Paquay, 2004).

Sendo estas finalidades tão distantes (embora elas se situem num contínuo, sendo que raramente se implementam em extremos), elas são, todavia, ambas necessárias. Como afirmam Pacheco e Flores (1999: 177) “o certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como

elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional.”

Nesta tensão e ambiguidade de finalidades que se visa perseguir, e apropriando-me das questões colocadas por Paquay (2004: 45), será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o stressar e meter-lhe medo? É possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projectos colectivos e no seu próprio desenvolvimento profissional? Em que condições?

Sabemos, hoje em dia, que a avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores (Fernandes, 2009). A mudança da cultura das escolas passa por uma avaliação do desempenho docente que tenha em conta alguns princípios para uma avaliação docente mobilizadora de natureza sobretudo formativa e desenvolvimentalista (v. Paquay, 2004; Harris, 1986):

- Explicitar claramente os referentes e procedimentos da avaliação, que siga, como princípios gerais, a participação e a colaboração, a transparência, o rigor a justiça, e a positividade;
- Garantir uma função essencialmente formativa, conducente à melhoria efectiva dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas;
- Inscrever o processo de avaliação num processo alargado de avaliação da escola;
- Assegurar um quadro securizante para o avaliado, assegurando a confidencialidade da informação, a colegialidade, a confiança no avaliador e a reciprocidade do processo;
- Recolher dados de modo sistemático e selectivo, e usar instrumentação válida, fiável e contextualizada;
- Maximizar a colaboração entre os interessados nos resultados da avaliação, incluindo outros agentes como encarregados de educação;
- Garantir a formação especializada dos avaliadores.

No que respeita concretamente à operacionalização de um modelo que visa conjugar estas duas finalidades tão distintas, mas privilegiando a sua finalidade formativa, Danielson & McGreal (2000) apresentam o seguinte modelo para a avaliação de professores experientes, exposto na figura 2.

O professor deve participar na definição do referente, objectivos prioritários, critérios, indicadores e procedimentos, no quadro de um contrato personalizado de avaliação e onde a avaliação sumativa é sempre precedida de várias avaliações formativas que incorporam elementos de auto-avaliação. Em princípio, quem faz a supervisão do período formativo não é a mesma pessoa que depois avalia. As funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e no agente, o que visibiliza melhor a separação entre os actos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os actos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do

professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (Dunlap & Goldman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Nolan & Hoover, 2005).

Período Formativo (3 anos)	Período Sumativo (1 ano)
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação do professor (identificação de áreas) • Plano de desenvolvimento auto-dirigido • Evidência & análise das aprendizagens dos alunos • Trabalho com colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião para rever parâmetros e procedimentos • Auto-avaliação do professor (identificação de áreas) • 2 Observações formais • Submissão de Portefólio • Reunião final para discutir avaliação e documentação

Figura 2: Modelo para a avaliação de professores (Danielson & McGreal, 2000, trad. e adapt.)

No contexto da avaliação do desempenho docente, diz-nos o Ministério da Educação que os professores não se avaliam uns aos outros, pois “A avaliação de desempenho docente é feita no interior da cada escola, sendo avaliadores os membros do órgão executivo e os professores coordenadores de departamento, que exercem funções de chefias intermédias. *Não se trata, pois, de pares que se avaliam uns aos outros, mas de professores mais experientes, investidos de um estatuto específico, que lhes foi conferido pelo exercício de um poder hierárquico ou pela nomeação na categoria de professor titular.*”⁵ Todavia, a divisão da carreira que o ECD veio trazer, e as mudanças consequentes nas práticas de avaliação para progressão na mesma, são ainda demasiado recentes; acresce que o processo de avaliação entrou sem antes estar implantado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas (DL 75/2008), o que contribui para que, *de facto*, a actual avaliação docente não se distancie de um processo (indesejável) de *avaliação interpares*...

4. Avaliação e supervisão... perspectivas conflituais?

Pois é minha forte convicção que a supervisão, a própria escolarização, deve ter como projecto a libertação dos seres humanos, não a sua subjugação como no passado. (Waite, 1995: 141, trad.)

Segundo Nolan & Hoover (2005), as actividades de avaliação docente e as da supervisão desenvolvem-se em dimensões distintivas, tal como procuro sintetizar na Figura 3.

⁵ Fonte: sitio do ME: <http://www.min-edu.pt/np3/2948.html>, acedido em Maio 09.

	SUPERVISÃO	AValiaÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível actual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do acto de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um factor de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola
Relação prof-supervisor	Colegial, 'reciprocidade orgânica' (respeito e confiança, partilha de objectivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
Perspectiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Figura 3: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adapt.)

Como vemos, as finalidades são obviamente distintas, na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência. Claramente o primeiro visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que o segundo procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e, consequentemente, o modo como o professor encara ambos os processos. Habitualmente, as pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas actividades, como vimos acima. Ora, não são estas as funções consagradas ao avaliador que a legislação atribui, actualmente, ao docente que exerce

funções de supervisor... por outras palavras, a legislação atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis.

As actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006; Alarcão & Roldão, 2008). Contudo, não se exclui a relevância dos processos de auto-supervisão, de natureza intrapessoal, pois o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas (Alarcão & Roldão, 2008). Tal como tive oportunidade de afirmar noutros momentos (Moreira, 2004 e 2009) e na sequência da citação de Duncan Waite, a função da supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional. A supervisão pedagógica pode globalmente entendida enquanto teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, 2006). Os princípios educacionais aplicáveis a professores e alunos, em contextos de ensino-aprendizagem e avaliação-supervisão devem ser transversais e assentes em ideais de uma sociedade democrática, de orientação humanista, que consagram princípios de igualdade, racionalidade e justiça social (Moreira, 2005).

Quando colocada ao serviço de um bem comum (ou interesse colectivo), a supervisão promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo/a, incrementando o seu sentido de eficácia, a consciencialização dos professores acerca do modo como se complementam na prossecução de objectivos comuns, o estímulo para o planeamento conjunto de objectivos e acções comuns, aliados ao desafio aos professores a pensar de modo mais abstracto sobre o seu trabalho (Glickman et al., 2001). A opção pela grafia de SuperVisão para a edição desta obra, a partir de 2001, visa salientar a visão comum para aquilo que o ensino e a aprendizagem *podem e devem ser*, visão desenvolvida colaborativamente por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar, que trabalham em conjunto para tornar essa visão uma realidade (op.cit.: 8). Enquanto os professores não se virem como um corpo profissional de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente; como um corpo capaz de ensinar com sucesso, apesar das influências

externas, com controlo e capacidade de chegar aos alunos; um corpo que deve recorrer à observação colaborativa, à partilha de materiais, de métodos, estratégias, e ao apoio mútuo; um corpo que deve assumir responsabilidades na condução de outros, deve planear o seu desenvolvimento profissional, o currículo e envolver-se em investigação-acção; um corpo coeso, que mostra respeito e confiança nos outros e reforça a acção colectiva, dando feedback, questionando, confrontando para valorizar, reflectindo e adaptando as suas práticas... nenhuma mudança colectiva é possível na cultura das escolas (idem).

Neste enquadramento, conceptual e ético, a avaliação do desempenho profissional, realizada num *contexto avaliativo de supervisão interpares* (contexto que temos actualmente) deve visar, acima de tudo, a melhoria da actividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor: identificar pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria, sendo menos importante a objectividade do juízo do que a mobilização dos actores envolvidos (Paquay, 2004). As finalidades da avaliação neste contexto deveriam ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimentalista, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000), desenrolada em ambientes participados e colaborativos, que favoreçam uma abordagem cíclica de reflexão-acção.

Neste processo, o professor tem de ser visto como um profissional auto-dirigido, ou seja, no pleno exercício da sua *autonomia profissional*, aqui entendida enquanto “competência para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em ambientes educativos” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Não obstante reconhecerem a complexidade do conceito e as diferentes significações que pode assumir, estes autores alertam para a necessidade de situar a autonomia profissional numa perspectiva social e política mais ampla, vendo-a enquanto *interesse colectivo e ideal democrático* (op. cit.: 50).

Assim, a *supervisão interpares*, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008) só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objecto principal a mudança colectiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada (Smyth, 1995); tal não significa que a perspectiva não seja de mudança positiva e de utopia libertadora.

No processo de emancipação (inter)pessoal e transformação social que a avaliação do desempenho docente em contexto de supervisão interpares deveria constituir, afigura-se-me crucial *dar voz* ao professor no processo de avaliação, mas também envolver o professor na avaliação *efectiva* do seu próprio ensino, ou seja, em processos de avaliação que, de facto, tragam melhorias ao processo de aprendizagem dos seus alunos. É com esta finalidade que, no âmbito do trabalho desenvolvido pelo GT-PA durante o ano lectivo de 2008/09, foram desenvolvidas várias propostas de avaliação do desempenho docente (v. Vieira e Moreira, 2008; Martins, 2008). Elas visam ajudar os professores a compreender os constrangimentos ao seu desenvolvimento profissional que decorrem da sua prática pedagógica (e avaliativa). Todavia, como diz Lamb (cit. in Jiménez Raya et al., 2007: 29/30), em lugar de se sentirem desalentados e desprovidos de poder, os professores necessitam de se emancipar encontrando espaços e oportunidades de manobra. Espaços que os ajudem a reclamar o seu ensino, tal como Dummett & Wells (cit. in Smyth, 1995: 7) procuram mostrar. Apropriadas as suas palavras por uma professora (titular) experiente, preocupada com a qualidade das aprendizagens e com a sua acção avaliativa dos professores do seu agrupamento, explanadas no seu diário de aula⁶, elas são claras quanto ao rumo da acção profissional que advogam:

Podemos pensar criticamente, *sem dúvida e...*

Podemos aprender a dizer não, *assertivo que nos desamar re estas correntes...*

Podemos rejeitar o jargão. *que nos verga e aflige...*

Podemos resistir à linguagem militar e corporativa, *com humor mudar o discurso...*

Podemos assumir o controlo pelo nosso desenvolvimento profissional, *o grito libertador da construção pessoal...*

Podemos manter um diário/ registo de tarefas, *para amparar o crescimento e reflectir no percurso que pretendo caminhar...*

Podemos celebrar e partilhar os sucessos, *com aqueles que nos entendem e querem construir uma nova educação...*

Podemos apoiar-nos mutuamente, *sem dúvida, é por isso que aqui estou...*

(Fátima Lemos, diário de aula, 2008)

Conclusões (inconclusivas)

Se a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis, é possível que eu tenha acabado por tornar fácil o que seria um gesto difícil: reconhecer o papel da escola e dos professores na promoção da qualidade das aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos, não obstante o impacto significativo dos factores extra-escolares de natureza social, económica, profissional, cultural, etc. Embora estes tenham impacto sobretudo na aprendizagem de nível elementar e em países em vias de desenvolvimento – quanto mais rico

⁶ Os diários de aula referidos neste texto (Fátima e Maria) foram desenvolvidos no âmbito de disciplinas de supervisão em cursos de mestrado da Universidade do Minho. A estratégia supervisiva encontra-se discutida em Moreira (2006), Moreira e Ribeiro (2009) e Ribeiro e Moreira (2007).

o país, maior parece ser a influência do ambiente familiar e comunitário no sucesso escolar do aluno⁷ – parece que, em ambientes escolares e sociais mais desfavorecidos, a escola ainda faz a diferença, na medida em que os factores escolares (qualidade do ensino, espaços físicos e recursos materiais, gestão e liderança, entre outros) desempenham um papel primordial (Heyneman & Loxley, 1983; Chiang, 2006). Não obstante nos encontrarmos no séc. XXI e num país da União Europeia e da OCDE, parece que ainda nos encontramos longe de uma situação em que a acção da escola já não é determinante na promoção da igualdade de oportunidades e dignificação da condição humana.

Por outro lado, e vivendo um contexto avaliativo de supervisão interpares, os professores não podem deixar de lutar por condições que dignifiquem a sua actividade profissional, que aumentem a qualidade da sua acção e promovam, efectivamente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Para tal, processos de resistência activa, reflexiva e informada, reivindicando espaços de reflexão e de aprendizagem, tempo para experimentar e testar mudanças, para observar e intervir sobre a acção, num clima de liderança democrática, respeito e confiança mútua, não podem deixar de ser perseguidos, tal como nos ensinam as professoras citadas neste texto.

Sendo assim, a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar. Deve ser encarada numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento, ou, se quisermos, numa perspectiva de *utopia transformadora*, que traz consigo visões subversivas para a escola, a acreditar nas palavras de Miguel Ángel Guerra (2002: 49), quando afirma que a utopia tem germes de força revolucionária, pois mais do que afirmar que a mudança é impossível, vem dizer que a utopia e a resistência são as únicas maneiras de (re)construir a esperança na educação: “Temos de ser realistas: aspiremos ao impossível.”

⁷ Embora tratando-se de um relatório controverso, o Relatório Coleman, intitulado “Equality of Educational Opportunity”, mais de 40 anos após a sua publicação, continua a ser o estudo mais extenso sobre os factores de influência sobre o sucesso escolar, nomeadamente relacionados com o *background* individual e social do aluno, sendo que grande parte desses factores, com destaque para as questões raciais e de classe, ainda parecem ser aplicáveis à escola norte-americana actual (Fonte: Heyneman, 2009 e http://www.wcer.wisc.edu/news/coverStories/coleman_report_40_years.php).

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- CHIANG, F-S. (2006). Student learning and national economic development: a re-examination of Heyneman-Loxley Effect using TIMSS 1999 and 2003 data. 教育政策論壇 2006 年8 月 第九卷第三期. (disponível em http://www.epa.ncnu.edu.tw/.../07_學生學業成就和國家經濟發展：Heyneman-Loxley效應的再檢驗%20_江芳盛.pdf).
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. In http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf (Consulta em Fevereiro de 2008).
- CONSELHO EUROPEU (2004). «Educação e Formação para 2010». A Urgências das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa. Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. *Jornal Oficial da União Europeia*, 30 de Abril.
- DANIELSON, C. & MCGREAL, T. (2000). *Teacher Evaluation: to Enhance Professional Practice*. Alexandria: ASCD.
- DUNLAP, D. M. & GOLDMAN, P. (1990). “Facilitative” power in special education and clinical supervision. In http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/9b/c2.pdf (acedido em Agosto 2008)
- EUROPEAN COMMISSION, Eurostat (2007). *Statistical Portrait of the European Union 2008. European Year of Intercultural Dialogue*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNANDES, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO 16 - Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, pp. 19-23.
- GAVE (2001). *PISA 2000. 1º Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação (disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>)
- GAVE (2004). *PISA 2003. 1º Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação (disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>).
- GAVE (2007). *PISA 2006. Relatório Nacional – Versão Provisória*. Lisboa: Ministério da Educação (disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>).
- GLICKMAN, C.; GORDON, S.P. & ROSS-GORDON, J. M. (1998). *Supervision of Instruction: a Developmental Approach (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- GUERRA, M. A. (2002). *Uma Pedagogia da Libertação – Crónica Sentimental de uma Experiência*. Porto: CriapAsa.
- GLICKMAN, C.; GORDON, S.P. & ROSS-GORDON, J. M. (2001). *SuperVision of Instruction: a Developmental Approach (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- HARRIS, B. M. (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- HEYNEMAN, S. P. & LOXLEY, W. A. (1983). The Effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 6 (May 1983), 1162-1194 (disponível em <http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyne/man/PUBLICATIONS/198301.pdf>).
- HEYNEMAN, S. P. (2009). Influences on Academic Achievement in the US and Around the World. Seminário na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, 21 de Maio.
- JARDINE, G.M. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde: Pedago.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- MARTINS, A. M. (2008). O papel do portfolio reflexivo na (auto-)avaliação do desempenho do professor. In F. Vieira (org.), *Cadernos GT-PA 5*. Braga: DME, IEP, UM.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Autor (disponível em http://www.pcm.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf).
- MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (2009). Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In F. Vieira (ed), *Struggling for Autonomy in Language Education – A Matter of Reflecting, Acting and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MOREIRA, M. A. (2006). Diários e construção colaborativa da autonomia profissional. In F. Vieira (org.), *Cadernos GT-PA 4*. Braga: UM, IEP, DME, pp. 73-77
- MOREIRA, M.A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I.S. Fernandes (orgs.), *Pedagogia para a Autonomia: Reflectir e Agir*

- Estrategicamente. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA).* Braga: CIEd, pp. 133-147. (CD ROM)
- MOREIRA, M.A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: CIEd.
- MOREIRA, M.A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*, Maio, pp. 37-41.
- NOLAN, J. & HOOVER, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.
- OCDE (2006). *Panorama da Educação: Indicadores da OCDE. Sumário em Português* (disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/31/34/37393599.pdf>) (Consultado em Novembro de 2008).
- OCDE (2008a). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Summary in Portuguese*. In <http://www.oecd.org/dataoecd/46/42/41528566.pdf> (Consultado em Novembro de 2008.)
- OECD (2008b). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Summary in Portuguese*. In <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/41262163.pdf> (Consultado em Novembro de 2008).
- PACHECO, J.A. & FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PAQUAY, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- RIBEIRO, D. & MOREIRA, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SMYTH, J. (ed.) (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- UNESCO (2007). *Education for All: Global Monitoring Report*. Strong Foundations: Early childhood Care and Education. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2008). *Child Friendly Schools*. <http://www.unicef.org/lifeskills/index7260.html#A%20Framework%20for%20Rights-Based%20Child-Friendly> (Consultado em Novembro de 2008).
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M.A. (2008). A avaliação do desempenho dos professores: instrumentos criados no GT-PA. In F. Vieira (coord.), *Cadernos GT-PA 5*. Braga: Universidade do Minho, IEP, DME, pp. 110-123.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- VIEIRA, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago, pp. 15-44.
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision - Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.