

Feedback Formativo na Avaliação Externa do Desempenho Docente: Caminhos para a Emancipação Profissional

Ana Cabral¹

José Rodrigues²

Resumo

A presente investigação analisa o papel do feedback formativo na Avaliação Externa do Desempenho Docente (AEDD), com o objetivo de compreender o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. Adotou-se uma abordagem metodológica mista, envolvendo a aplicação de questionários a 66 docentes recentemente avaliados e a realização de entrevistas semiestruturadas a cinco avaliadores externos de um agrupamento de escolas do Norte de Portugal. Os resultados evidenciam uma tensão entre a valorização do feedback enquanto princípio formativo e a sua concretização nas práticas avaliativas. Embora a maioria dos docentes reconheça a sua relevância, o feedback é frequentemente percecionado como centrado na justificação da classificação, sendo limitada a sua função de apoio à melhoria da prática pedagógica. Do lado dos avaliadores, emergem constrangimentos estruturais, nomeadamente a insuficiência de formação específica, a compressão temporal do processo e o peso das exigências burocráticas. Conclui-se que o feedback, no contexto da AEDD, não constitui uma dimensão intrínseca do dispositivo avaliativo, configurando-se antes como uma possibilidade contingente, dependente das condições institucionais e profissionais em que o processo se desenvolve. Estes resultados apontam para a necessidade de reforçar a dimensão formativa da avaliação, através da criação de condições que favoreçam a produção de feedback mais consistente, dialogado e orientado para a emancipação profissional.

Palavras-chave

avaliação externa do desempenho docente, emancipação profissional, feedback formativo, formação contínua

1 Instituto Europeu de Estudos Superiores,
ana.cabral@iees.pt

2 Instituto Europeu de Estudos Superiores,
zegeo@sapo.pt

Abstract

This study examines the role of formative feedback in External Teacher Performance Evaluation (AEDD), with the aim of understanding its contribution to teachers' professional development. A mixed-methods approach was adopted, involving the administration of questionnaires to 66 recently evaluated teachers and the conduct of semi-structured interviews with five external evaluators from a school cluster in Northern Portugal. The findings reveal a tension between the recognition of feedback as a formative principle and its actual implementation in evaluative practices. Although most teachers acknowledge its relevance, feedback is often perceived as focused on justifying evaluation outcomes, with a limited role in supporting the improvement of pedagogical practice. From the evaluators' perspective, structural constraints emerge, namely insufficient specific training, time constraints within the process, and the burden of bureaucratic demands. The study concludes that, within the context of AEDD, feedback does not constitute an intrinsic dimension of the evaluation system, but rather a contingent possibility, dependent on the institutional and professional conditions in which the process unfolds. These findings point to the need to strengthen the formative dimension of evaluation by creating conditions that foster more consistent, dialogic, and development-oriented feedback, aimed at supporting teachers' professional emancipation.

Keywords

teacher performance evaluation; professional emancipation; formative feedback, continuing professional development

Introdução

A crescente complexidade dos contextos educativos tem vindo a reforçar a necessidade de compreender a emancipação profissional docente como um processo contínuo, situado e fortemente dependente das condições institucionais em que se exerce. Neste quadro, a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem assumido um papel central nas políticas educativas contemporâneas, não apenas como mecanismo de regulação, mas também como potencial dispositivo de aprendizagem profissional.

Porém, a articulação entre estas duas dimensões - regulação e emancipação - permanece problemática. Em particular, no contexto da ADD, tem-se verificado uma tensão persistente entre a sua função classificativa

e a sua eventual contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas. Esta tensão torna-se especialmente visível na AEDD, na qual a observação de aulas e a intervenção de avaliadores externos introduzem condições específicas de análise da prática profissional.

É neste contexto que o *feedback* formativo assume um papel crítico. Mais do que um elemento acessório do processo avaliativo, o *feedback* pode constituir-se como mediação fundamental entre avaliação e aprendizagem profissional. No entanto, a sua eficácia não decorre automaticamente da sua presença formal no dispositivo avaliativo, dependendo antes da forma como é produzido, interpretado e apropriado pelos docentes.

Apesar da centralidade desta dimensão, a investigação sobre avaliação docente em Portugal tem privilegiado análises de caráter mais global, permanecendo relativamente pouco explorado o papel específico do *feedback* no âmbito da AEDD. Em particular, subsistem lacunas no que respeita à forma como o *feedback* é percecionado pelos docentes, aos constrangimentos que marcam a sua operacionalização e ao seu contributo efetivo para processos de emancipação profissional.

É neste quadro que se situa o presente estudo, que procura analisar o papel do *feedback* formativo na AEDD, a partir das perspetivas de docentes recentemente avaliados e de avaliadores externos. Pretende-se compreender de que modo o *feedback* é experienciado no contexto da avaliação, que fatores condicionam a sua concretização e em que medida pode contribuir para a reflexão sobre a prática docente.

A investigação é orientada pela seguinte questão: De que modo o *feedback* formativo, no âmbito da AEDD, pode contribuir para a emancipação profissional dos professores?

Partindo do pressuposto de que a dimensão formativa da avaliação não é intrínseca ao dispositivo, mas depende das condições em que este é implementado, o estudo assume como hipótese a existência de um desfasamento entre a valorização do *feedback* enquanto princípio e a sua efetiva concretização nas práticas avaliativas. É precisamente esta tensão que constitui o foco central da análise.

1. Avaliação docente, supervisão pedagógica e feedback formativo: enquadramento conceptual integrado

A análise do papel do *feedback* formativo na AEDD implica situar o fenómeno num campo teórico que articula políticas de avaliação, processos de supervisão pedagógica e dinâmicas de desenvolvimento profissional

docente. Estes domínios têm vindo a convergir na investigação educacional contemporânea, sobretudo à medida que a avaliação deixa de ser entendida exclusivamente como instrumento de controlo para ser progressivamente problematizada enquanto potencial contexto de aprendizagem profissional (Darling-Hammond, 2017; *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2020; European Commission, 2021).

Contudo, esta reconceptualização não é linear nem consensual. Persistem tensões estruturais entre lógicas de *accountability*, orientadas para a prestação de contas e regulação dos sistemas educativos, e lógicas de *improvement*, centradas na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores (OECD, 2013a; 2020). É precisamente nesta tensão que se inscreve a problemática da avaliação docente e, em particular, o lugar do *feedback* no interior desses processos.

Neste enquadramento, o presente referencial organiza-se em três dimensões interdependentes: (i) a ADD, com incidência particular na AEDD no contexto português e nas suas tensões estruturais; (ii) a supervisão pedagógica e o *feedback* formativo, enquanto dispositivos de mediação da aprendizagem profissional; e (iii) a profissionalidade docente e a formação contínua, problematizando o potencial formativo da avaliação.

1.1 Avaliação do desempenho docente e avaliação externa: enquadramento internacional e contexto português

A ADD consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos instrumentos centrais das políticas educativas, sendo mobilizada para responder simultaneamente a exigências de qualidade, equidade e responsabilização dos sistemas de ensino. A literatura internacional evidencia que os modelos de avaliação docente tendem a estruturar-se em torno de duas finalidades principais: por um lado, a certificação e regulação, associadas à garantia de padrões mínimos de qualidade e à progressão na carreira; por outro, o desenvolvimento profissional, orientado para a melhoria das práticas pedagógicas e para a aprendizagem contínua dos professores (OECD, 2013a; 2013b; Darling-Hammond, 2017).

Todavia, esta dualidade tem sido amplamente discutida, uma vez que a coexistência de funções sumativas e formativas gera tensões difíceis de resolver na prática. Estudos internacionais mostram que sistemas fortemente orientados para a *accountability* tendem a induzir comportamentos de conformidade, foco em resultados mensuráveis e redução da autonomia profissional (Ball, 2003; Day & Gu, 2010). Por outro

lado, modelos que integram observação da prática, *feedback* estruturado e acompanhamento ao longo do tempo revelam maior potencial para apoiar a aprendizagem profissional e a melhoria do ensino (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020).

Assim, no contexto europeu, relatórios recentes da European Commission (2021) sublinham que os sistemas mais eficazes são aqueles que conseguem articular avaliação e desenvolvimento profissional, nomeadamente através de dispositivos que promovem reflexão sobre a prática, colaboração entre pares e *feedback* contínuo. Contudo, também destacam que essa articulação permanece, em muitos países, mais normativa do que efetiva.

No contexto português, a ADD inscreve-se neste quadro de tensões. Desde a sua institucionalização mais consolidada nas últimas décadas, tem sido objeto de sucessivas reformas orientadas para a articulação entre a sua função reguladora e os objetivos de melhoria das práticas pedagógicas. Atualmente, a ADD encontra-se enquadrada por dispositivos legais específicos - designadamente o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro - que definem a sua estrutura, objetivos e procedimentos. Este enquadramento normativo atribui à avaliação efeitos diretos na progressão na carreira docente, reforçando a sua dimensão sumativa, ainda que reconheça, simultaneamente, a sua função formativa (Chaves, 2020).

É com este cenário que a AEDD assume particular relevância. Enquanto componente específica da ADD, a AEDD envolve a observação de aulas por avaliadores externos e incide sobre momentos-chave da carreira docente. A sua especificidade reside precisamente na introdução de um olhar externo sobre a prática pedagógica, com implicações classificativas, mas também com potencial para gerar *feedback* profissionalmente relevante.

Esta dupla natureza coloca a AEDD numa posição particularmente sensível. Se por um lado, contribui para a credibilização do sistema avaliativo, assegurando maior objetividade e comparabilidade, por outro, pode ser vivida como mecanismo de controlo externo, reforçando perceções de vigilância e limitando a abertura à reflexão (Flores, 2010a; Lima, 2009). A literatura nacional tem evidenciado que, quando dominada pela lógica classificativa, a avaliação tende a gerar desconfiança, resistência e desvalorização do seu potencial formativo (Flores, 2010a; Rodrigues & Martins, 2018).

Neste sentido, a questão central desloca-se da existência do dispositivo avaliativo para a forma como este é operacionalizado. Em particular, ganha relevância o modo como são conduzidos os momentos de observação e, sobretudo, o lugar atribuído ao *feedback* no processo. É nesse ponto que a AEDD pode aproximar-se - ou afastar-se - de uma lógica formativa.

1.2 Supervisão pedagógica e feedback formativo: entre mediação da aprendizagem e constrangimentos estruturais

A análise do potencial formativo da avaliação docente convoca o campo da supervisão pedagógica, que tem vindo a afirmar-se como domínio central na compreensão dos processos de desenvolvimento profissional. Historicamente associada a práticas de inspeção e controlo, a supervisão evoluiu para modelos que privilegiam a reflexão, o acompanhamento e a colaboração entre profissionais (Sergiovanni & Starratt, 2013).

Aliás, modelos como a supervisão clínica, proposta por Goldhammer (1969), introduziram uma lógica estruturada e sistemática de acompanhamento da prática docente, organizada em ciclos que integram fases de pré-observação, observação em contexto de sala de aula, análise dos dados recolhidos e atribuição de feedback. Neste modelo, o *feedback* assume um papel fulcral, não apenas como comunicação de um juízo, mas como momento de diálogo profissional orientado para a interpretação da prática e a identificação de possibilidades de melhoria. A supervisão clínica pressupõe, assim, uma relação profissional baseada na confiança e na colaboração, em que o professor é envolvido ativamente na análise da sua ação, promovendo processos de autorreflexão e aprendizagem situada.

Para além deste modelo, a literatura apresenta outras abordagens que reforçam esta perspetiva formativa da supervisão. A supervisão desenvolvimental, associada a Glickman, encontra uma das suas formulações mais influentes em *Supervision of Instruction* (Glickman, 1981) e foi posteriormente aprofundada em trabalhos como Glickman et al. (2014), propondo que o acompanhamento dos professores deve atender ao seu nível de experiência, competências e necessidades específicas, ajustando o tipo de feedback e o grau de diretividade do supervisor ao estágio de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Já os modelos de supervisão colaborativa e de comunidades profissionais de aprendizagem - *Professional Learning Communities* (PLC)- foram sistematizados por Hord (1997), que as define como estruturas

organizacionais centradas na aprendizagem coletiva dos professores, e posteriormente aprofundados por autores como Darling-Hammond (2017), que destaca o papel da colaboração profissional, da observação entre pares e do *feedback* contínuo como condições essenciais para o desenvolvimento docente. Nestes modelos, o *feedback* deixa de ser um ato individual e hierárquico para se tornar um processo partilhado, construído em contextos de trabalho colaborativo, onde a observação mútua, a partilha de práticas e a reflexão conjunta se tornam centrais para a emancipação profissional.

De forma convergente, estes modelos evidenciam que o valor da supervisão não reside apenas na observação da prática, mas sobretudo na qualidade do *feedback* produzido e na sua integração em ciclos contínuos de observação-reflexão-ação. É essa lógica cíclica que aproxima a supervisão de processos de aprendizagem profissional situada (Avalos, 2011), nos quais o conhecimento se constrói a partir da prática, em interação com outros profissionais e em contextos reais de ensino.

É precisamente neste ponto que se torna pertinente estabelecer uma articulação com a AEDD. Embora esta não se configure, em sentido estrito, como um processo de supervisão pedagógica - dado o seu enquadramento formal, os seus efeitos classificativos e a sua função reguladora -, incorpora dispositivos que a aproximam parcialmente de lógicas supervisivas, nomeadamente a observação de aulas e a apresentação de *feedback* por parte dos avaliadores externos. Essa proximidade abre a possibilidade de a AEDD assumir, para além da sua função certificativa, uma dimensão formativa, desde que o *feedback* produzido não se limite à justificação da classificação, mas se constitua como espaço de análise crítica da praxis.

Porém, esta aproximação é marcada por tensões estruturais. Ao contrário dos modelos supervisivos clássicos, assentes em relações continuadas, voluntárias e colaborativas, a AEDD desenvolve-se num quadro formal, episódico e associado à progressão na carreira, o que pode condicionar a natureza do *feedback* e a forma como este é recebido pelos docentes. A presença de um avaliador externo, investido de autoridade classificativa, pode reforçar perceções de controlo e dificultar a construção de um diálogo profissional aberto e reflexivo.

Assim, o potencial formativo da AEDD não decorre automaticamente dos seus dispositivos, mas depende da forma como o *feedback* é concebido e operacionalizado, bem como das condições institucionais e relacionais em que o processo ocorre. Deste modo, a análise do *feedback* na AEDD exige considerar simultaneamente a sua proximidade com práticas supervisivas

e os limites que decorrem do seu enquadramento avaliativo.

No contexto português, a supervisão pedagógica tem sido conceptualizada como prática formativa e colaborativa, orientada para a melhoria contínua das práticas docentes e para a construção de conhecimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Nesta perspetiva, a supervisão distingue-se claramente da avaliação classificativa, na medida em que não se centra na atribuição de juízos finais, mas no apoio ao desenvolvimento do professor.

Apesar desta distinção conceptual, existem pontos de contacto relevantes entre supervisão e avaliação docente, sobretudo quando esta incorpora dispositivos como a observação de aulas *feedback*. Nestes momentos, a avaliação pode assumir características próximas da supervisão, desde que privilegie a análise da prática e a orientação para a melhoria. No entanto, esta aproximação é frequentemente limitada por constrangimentos estruturais, nomeadamente a associação da avaliação a efeitos classificativos, que pode comprometer a abertura necessária à reflexão (Bolívar, 2010).

É neste espaço de interseção que o *feedback* formativo emerge como elemento central. A literatura tem vindo a consolidar a ideia de que o *feedback* é um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores (Hattie & Timperley, 2007). No contexto da avaliação docente, o *feedback* pode ser entendido como um processo de comunicação profissional que visa apoiar o professor na compreensão da sua prática e na identificação de caminhos de melhoria.

A sua eficácia depende, contudo, de condições singulares. Estudos internacionais mostram que o *feedback* é mais eficaz quando é contínuo, específico, fundamentado em evidências e orientado para objetivos claros (Hattie & Timperley, 2007; OECD, 2020). Darling-Hammond (2017) acrescenta que o *feedback* deve estar integrado em processos mais amplos de aprendizagem profissional, incluindo observação sistemática, colaboração entre pares e acompanhamento ao longo do tempo.

Por outro lado, a literatura especializada alerta para os riscos de um *feedback* superficial ou meramente justificativo. Em sistemas avaliativos fortemente marcados pela lógica da performatividade, o *feedback* tende a ser reduzido a uma formalidade administrativa, perdendo a sua função formativa (Ball, 2003). Estudos realizados em Portugal indicam que o *feedback* na ADD é frequentemente percecionado como insuficiente, genérico ou pouco útil para a melhoria das práticas (Flores, 2010b).

Adicionalmente, fatores como a falta de formação dos avaliadores, a escassez de tempo e o peso das exigências burocráticas constituem obstáculos significativos à concretização de um *feedback* formativo consistente (OECD, 2020; European Commission, 2021). Estes constrangimentos limitam a possibilidade de desenvolver relações de confiança e de estabelecer um diálogo profissional efetivo, condição essencial para que o *feedback* seja apropriado pelos docentes.

Neste contexto, o *feedback* formativo deve ser entendido não como elemento automático da avaliação, mas como prática situada, cuja qualidade depende das condições institucionais, das competências dos intervenientes e das relações que se estabelecem no processo avaliativo.

1.3 Profissionalidade docente, formação contínua e o potencial formativo da avaliação

A discussão sobre o *feedback* na avaliação docente articula-se com o campo mais amplo da profissionalidade docente e da formação contínua. Neste quadro, a profissionalidade docente não pode ser entendida como um estado adquirido na formação inicial, mas como um processo dinâmico de construção identitária, construído na articulação entre experiência, que envolve saberes, práticas, valores e compromissos éticos, desenvolvidos ao longo da carreira (Day & Sachs, 2004; Day & Gu, 2010; Nóvoa, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Neste quadro, a formação contínua assume um papel fundamental, não apenas como atualização de conhecimentos, mas como processo de aprendizagem ao longo da vida, fortemente ancorado na prática profissional. Avalos (2011) sublinha que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre sobretudo em contextos situados, onde é possível analisar a prática, experimentar mudanças e refletir sobre os seus efeitos.

A ADD pode constituir-se como um desses contextos, desde que incorpore dispositivos que favoreçam a reflexão e a aprendizagem. Quando articulada com um *feedback* consistente e orientado para a melhoria, a avaliação pode contribuir para a identificação de necessidades de desenvolvimento, para a reconfiguração de práticas pedagógicas e para o fortalecimento da profissionalidade docente (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020).

Por outro lado, quando dominada por uma lógica de performatividade, centrada em resultados e indicadores, a avaliação tende a limitar essas possibilidades, reforçando uma visão instrumental da

docência (Ball, 2003). Esta tensão entre autonomia profissional e controlo institucional tem implicações diretas na forma como os professores vivenciam a avaliação e no modo como se posicionam face ao seu potencial formativo.

Neste contexto, a noção de emancipação profissional deve ser tratada com cautela analítica, pelo que não deve ser entendida como autonomia plena ou transformação estrutural das práticas, mas antes como a capacidade do docente para interpretar criticamente o feedback recebido e reconfigurar a sua ação pedagógica de forma situada e reflexiva.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2021) e Roldão (2008), reconhecem que mais do que um resultado empiricamente demonstrável de forma direta, pode ainda ser entendida como um horizonte associado a práticas que reconhecem o professor como sujeito reflexivo, capaz de interpretar criticamente a sua ação e de participar ativamente na sua melhoria. Destemodo, a avaliação pode contribuir para esse horizonte apenas se criar condições para o exercício dessa reflexividade, nomeadamente através de um *feedback* que promova compreensão, problematização e transformação efetiva da prática.

A perspetiva do profissional reflexivo, também potenciada por Schön (1983), reforça esta ideia, ao salientar que o desenvolvimento profissional se constrói na análise crítica da ação e na capacidade de aprender com a experiência. O feedback pode desempenhar aqui um papel mediador, desde que seja apropriado pelo docente como recurso para pensar a prática e não apenas como julgamento externo.

Assim, a articulação entre avaliação, feedback e formação contínua não deve ser assumida como um dado adquirido, mas como uma possibilidade dependente de condições concretas. É precisamente nesta interseção - entre potencial formativo e constrangimentos estruturais - que se situa o presente estudo, procurando compreender de que modo o feedback, no contexto da AEDD, é percecionado e que contributo pode ter para o desenvolvimento profissional dos professores.

2. Metodologia

A presente investigação inscreve-se num estudo de caso de natureza mista, com predominância qualitativa, orientado para a compreensão aprofundada do papel do feedback formativo no âmbito da AEDD. A opção por este desenho metodológico decorre da natureza do fenómeno em análise, marcado pela sua complexidade, pela forte dependência do

contexto organizacional e pela interação entre múltiplos atores. Como refere Yin (2018), o estudo de caso revela-se particularmente adequado quando se pretende analisar fenómenos contemporâneos em contextos reais, sobretudo quando as fronteiras entre fenómeno e contexto são pouco definidas - situação que caracteriza a AEDD, enquanto processo simultaneamente regulador, relacional e pedagógico.

O caso em análise corresponde à implementação da AEDD num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, incidindo especificamente sobre as dinâmicas de produção e receção de feedback no contexto da avaliação externa. Esta delimitação permitiu focalizar a investigação em dois grupos diretamente envolvidos no processo: docentes recentemente avaliados e avaliadores externos. Ao centrar-se neste contexto particular, o estudo não pretende produzir generalizações estatísticas, mas antes gerar uma compreensão situada e aprofundada do fenómeno, identificando padrões interpretativos suscetíveis de serem transferidos para contextos semelhantes.

Do ponto de vista metodológico, foi adotado um desenho misto convergente (Creswell & Plano Clark, 2018), no qual dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos de forma paralela e posteriormente integrados numa lógica de complementaridade. Os dados quantitativos, obtidos através de questionários aplicados a docentes, permitiram identificar tendências gerais de perceção relativamente ao *feedback* no âmbito da AEDD. Por sua vez, os dados qualitativos, recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas a avaliadores externos, possibilitaram aprofundar os significados atribuídos ao processo, bem como os constrangimentos e condições que influenciam a concretização da sua dimensão formativa. A integração dos dois tipos de dados ocorreu na fase interpretativa, através de triangulação analítica, permitindo colocar em diálogo diferentes perspetivas e reforçar a consistência das conclusões.

Participaram no estudo 66 docentes de diferentes níveis de ensino e cinco avaliadores externos. No caso dos docentes, constituiu critério de inclusão ter sido recentemente avaliado no âmbito da AEDD, de modo a garantir proximidade temporal entre a experiência vivida e as perceções recolhidas. A participação foi voluntária, tendo sido assegurado o consentimento informado de todos os participantes. No que respeita aos avaliadores externos, a seleção foi intencional, privilegiando profissionais com experiência mínima de três anos na função e envolvimento em processos de avaliação em diferentes contextos escolares. Este critério visou assegurar que os participantes dispunham de conhecimento consistente sobre o funcionamento da AEDD e sobre os desafios associados à produção de *feedback*.

A recolha de dados recorreu a dois instrumentos principais: um questionário dirigido aos docentes e entrevistas semiestruturadas realizadas aos avaliadores externos. O questionário integrou maioritariamente questões fechadas, organizadas em escalas de tipo Likert e de frequência, incidindo sobre a relevância atribuída ao feedback, a natureza das devoluções recebidas e o seu impacto percebido na prática pedagógica. Incluiu ainda uma questão aberta facultativa, permitindo aos docentes explicitar, em termos mais livres, a sua experiência no processo avaliativo. As entrevistas, por sua vez, centraram-se nas perceções dos avaliadores relativamente ao papel do feedback, às dificuldades da sua operacionalização e às condições necessárias para o reforço da dimensão formativa da AEDD, combinando comparabilidade entre respostas com abertura à emergência de novos temas (Kvale, 2007).

Os instrumentos foram submetidos a um processo de validação de conteúdo por especialistas, que apreciaram a sua clareza, pertinência e adequação aos objetivos da investigação, tendo sido introduzidos ajustamentos de natureza linguística e estrutural. O questionário foi ainda submetido à Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), garantindo a sua conformidade com os procedimentos institucionais.

No que respeita à análise dos dados, os resultados quantitativos foram tratados com recurso a estatística descritiva, nomeadamente frequências e percentagens, permitindo identificar padrões gerais de perceção dos docentes. As entrevistas foram analisadas através de análise de conteúdo temática (Bardin, 2022), envolvendo leitura sucessiva do corpus, identificação de unidades de registo, codificação e construção de categorias interpretativas. Este processo permitiu organizar os dados em torno de dimensões relevantes, como as perceções sobre o *feedback*, os constrangimentos à sua implementação e as condições para o seu reforço enquanto prática formativa.

A triangulação dos dados constituiu um elemento central da análise, permitindo articular os resultados quantitativos com as categorias emergentes da análise qualitativa. Esta integração possibilitou não apenas identificar convergências entre avaliadores e avaliados, mas também evidenciar tensões e discrepâncias nas perceções, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Desta forma, a combinação de métodos revelou-se particularmente adequada à natureza da investigação, permitindo conjugar amplitude analítica com profundidade interpretativa.

Por fim, foram assegurados todos os procedimentos éticos inerentes à investigação em educação, nomeadamente o consentimento informado

dos participantes, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para fins científicos.

3. Resultados e Discussão

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos permite compreender de forma mais densa o lugar do feedback no âmbito da AEDD, evidenciando uma tensão persistente entre a sua valorização como princípio formativo e a sua concretização efetiva nas práticas avaliativas. Em coerência com o desenho metodológico adotado, a triangulação permitiu cruzar as percepções dos docentes avaliados com os discursos dos avaliadores externos, reforçando a robustez interpretativa da análise e permitindo identificar convergências, contrastes e zonas de ambivalência entre a lógica classificativa e a lógica formativa do processo.

Do ponto de vista analítico, os resultados organizam-se em três eixos: as percepções dos docentes sobre o *feedback* recebido; os constrangimentos vividos pelos avaliadores externos na sua produção; e, por fim, as condições em que o *feedback* pode assumir um potencial efetivamente formativo. Esta organização permite triangular os dados com o referencial teórico mobilizado.

3.1. Percepções dos docentes sobre o feedback na Avaliação Externa do Desempenho Docente

Os resultados do questionário evidenciam, desde logo, uma valorização expressiva do *feedback* por parte dos docentes. Como mostra a Tabela 1, 72% dos participantes consideraram o *feedback* muito importante no contexto da AEDD, o que confirma a centralidade que esta dimensão assume no imaginário profissional dos professores.

Tabela 1. *Importância atribuída ao feedback na AEDD (n = 66)*

Grau de importância	Frequência (%)
Muito importante	72
Moderadamente importante	18
Pouco importante	7
Nada importante	3

Estes dados são coerentes com a conceptualização de *feedback* proposta por Hattie e Timperley (2007), que sustentam que este constitui um dos mecanismos mais relevantes para reduzir a distância entre o desempenho atual e o desempenho desejado. Também Darling-Hammond (2017) e a OECD (2020) defendem que a avaliação docente só se aproxima de uma lógica de desenvolvimento profissional quando incorpora *feedbacks* claros, contextualizados e orientados para a melhoria. Assim, o forte reconhecimento da sua relevância por parte dos docentes não constitui um dado marginal; pelo contrário, indica que os participantes reconhecem, pelo menos no plano normativo e profissional, o valor potencial do *feedback* como mediação da aprendizagem docente.

Todavia, quando se passa do plano da valorização abstrata para o plano da experiência concreta, emerge uma clivagem importante. Conforme se observa na Tabela 2, apenas 38% dos docentes referem ter recebido *feedback* construtivo e orientado para a melhoria, enquanto 41% indicam que o *feedback* recebido se centrou sobretudo na justificação da classificação. Os restantes 21% situam-se numa posição intermédia, descrevendo este como pouco claro ou insuficiente.

Tabela 2. *Perceção dos docentes sobre a natureza do feedback recebido na*

Natureza do <i>feedback</i> recebido	Frequência (%)
<i>Feedback</i> construtivo e orientado para a melhoria	38
<i>Feedback</i> centrado sobretudo na justificação da classificação	41
<i>Feedback</i> pouco claro ou insuficiente	21

A análise destes dados exige uma leitura cuidada e interpretativa. A proximidade entre os 38% e os 41% não autoriza o uso acrítico da expressão “maioria”, mostrando que não é uma tendência esmagadoramente dominante, mas antes a coexistência de experiências diferenciadas no interior do mesmo dispositivo avaliativo. Essa heterogeneidade é teoricamente relevante, porque sugere que a AEDD não opera de forma homogênea: em alguns casos, o *feedback* aproxima-se de uma lógica formativa; noutros, permanece fortemente subordinado à função classificativa.

É precisamente aqui que a coexistência entre *feedback* construtivo e *feedback* justificativo confirma a tensão entre a função sumativa e a

função formativa da avaliação docente, amplamente identificada por Flores (2010a), Rodrigues e Martins (2018) e OECD (2013b). Em vez de um dispositivo estabilizado numa única racionalidade, a AEDD surge como um espaço híbrido, no qual se cruzam exigências de regulação, accountability e desenvolvimento profissional. A predominância dos *feedbacks* centrados na classificação sugere, porém, que a dimensão reguladora continua a estruturar fortemente a experiência avaliativa.

A evidência qualitativa ajuda a aprofundar esta leitura. Embora a principal fonte qualitativa do estudo seja composta por entrevistas a avaliadores externos, existe um excerto de resposta aberta de docente que permite ilustrar uma experiência positiva de *feedback*, nomeadamente o Professor 1, que refere: “O *feedback* recebido ajudou-me a perceber que dedicava demasiado tempo a avaliações sumativas. Desde então, passei a valorizar mais a avaliação formativa em sala de aula, o que trouxe melhorias visíveis na motivação dos alunos.”

Este excerto é particularmente importante por duas razões. Primeiro, mostra que o *feedback*, quando percecionado como específico, útil e transferível para a prática, pode desencadear processos concretos de reorientação pedagógica. Segundo, permite articular empiricamente os resultados com a noção de profissional reflexivo de Schön (1983), já que o docente não apenas recebe informação, mas a reinterpreta criticamente e a converte em transformação prática.

Neste ponto, a análise aproxima-se também da perspetiva de Roldão (2008), para quem a avaliação pode assumir uma função reguladora do trabalho docente desde que se converta em oportunidade de reflexão e reconfiguração da prática. Ainda assim, importa evitar extrapolações abusivas. O testemunho do Professor 1 evidencia uma possibilidade real de uso formativo do *feedback*, mas não autoriza concluir que a AEDD, em geral, esteja a produzir transformação sistemática das práticas docentes. O que os dados permitem afirmar, com segurança, é que o *feedback* tem potencial formativo, mas esse potencial se concretiza de forma desigual e contingente.

Neste sentido, os resultados sugerem que a principal clivagem não se situa entre docentes que valorizam ou não valorizam o *feedback*, mas entre uma valorização amplamente consensual e uma concretização ainda frágil. Tal desfazamento reforça a crítica já presente em Flores (2010b), segundo a qual o *feedback* nos processos de avaliação docente, em Portugal, tende frequentemente a permanecer superficial, limitado ou

insuficientemente orientado para a aprendizagem profissional. Do mesmo modo, confirma o argumento da European Commission (2021), ao salientar que a simples existência formal de dispositivos avaliativos não garante a emergência de práticas de melhoria e emancipação profissional, se não forem acompanhadas por condições institucionais, temporais e relacionais adequadas.

3.2. *Percepções e constrangimentos dos avaliadores externos*

A análise das entrevistas aos avaliadores externos permitiu aprofundar a compreensão dos fatores que condicionam a produção de *feedback* no contexto da AEDD. Em consonância com a natureza qualitativa dos dados e com o *design* metodológico do estudo, optou-se por privilegiar uma abordagem interpretativa baseada em categorias emergentes da análise de conteúdo, em detrimento da apresentação de frequências ou percentagens cuja validade seria limitada face ao reduzido número de participantes. Esta opção metodológica assegura maior coerência interna e rigor analítico na interpretação dos dados qualitativos.

Tabela 3. *Categorias emergentes da análise das entrevistas aos avaliadores*

Categoria principal	Subcategorias / indicadores empíricos
Formação para a função avaliativa	. Ausência de formação específica; preparação informal; aprendizagem por adaptação.
Processo de observação	. Fragilidade do ciclo completo; limitação da reunião pós-observação; foco na aula observada.
<i>Feedback</i> ao avaliado	. <i>Feedback</i> breve; <i>feedback</i> limitado; ausência de <i>feedback</i> escrito.
Constrangimentos organizacionais	. Escassez de tempo; exigências burocráticas; instrumentos pré-definidos.
Dimensão relacional e profissional	. Desconforto no papel de avaliador; dificuldade em equilibrar controlo e apoio; fragilidade da confiança.

A primeira categoria relevante diz respeito à formação para o exercício da função avaliativa, na medida em que os próprios avaliadores reconhecem que a sua preparação foi insuficiente ou inexistente, o que afeta diretamente a qualidade da observação e do *feedback*. A este respeito, Avaliador 1 afirma: “não tive qualquer tipo de formação (...) foi-me tudo enviado por email.” Na mesma linha, o Avaliador 2 refere que: “Os primeiros anos foi a preparação zero, ou seja, és avaliadora externa!”.

Estes excertos confirmam empiricamente uma das críticas centrais da ADD: a impossibilidade de exigir aos avaliadores um desempenho

simultaneamente rigoroso, justo e formativo sem investimento prévio na sua preparação. A este nível, os dados confirmam diretamente Alarcão e Tavares (2003), para quem a supervisão exige competências específicas de análise, comunicação e acompanhamento, e dialogam simultaneamente com Stronge (2010), que sublinha que a avaliação docente só é credível quando conduzida por profissionais preparados para observar, interpretar e devolver evidências de forma consistente. Assim, a fragilidade da formação não constitui apenas um problema técnico; ela compromete o próprio estatuto do *feedback* enquanto prática supervisiva.

A segunda categoria prende-se com a fragilidade do ciclo de observação, particularmente na fase posterior à aula observada. Embora o modelo de supervisão clínica pressuponha a articulação entre momentos de pré-observação, observação e pós-observação, os discursos dos avaliadores indicam que, na prática, este ciclo tende a ser comprimido ou, em alguns casos, interrompido. Como sintetiza e reforça o Avaliador 3, seria necessário reforçar “o *feedback*, a existência de *feedback* formativo entre as aulas e, possivelmente, o aumento do número de aulas observadas”.

Esta afirmação evidencia a insuficiência de continuidade no processo supervisivo, comprometendo a possibilidade de construção de um *feedback* sustentado e orientado para a melhoria. A limitação da fase pós-observação, em particular, reduz o potencial reflexivo do processo, afastando-o de uma lógica formativa e aproximando-o de uma abordagem mais pontual e avaliativa. A ausência de um ciclo observacional mais alargado aproxima a AEDD de um modelo episódico e classificativo, afastando-a da lógica de acompanhamento contínuo própria da supervisão pedagógica. Deste modo, os dados reforçam a pertinência de Goldhammer (1969) e Glickman et al. (2014), ao mostrarem que o *feedback* só adquire densidade formativa quando se inscreve num processo observacional mais amplo, contínuo e refletido.

A terceira dimensão crítica refere-se ao caráter limitado do *feedback* efetivamente produzido. No corpus qualitativo, esta limitação surge associada ao pouco tempo disponível, ao enquadramento burocrático do processo e ao facto de o *feedback* se encontrar frequentemente subordinado à dimensão avaliativa, tal como podemos constatar nas palavras do Avaliador 4: “O *feedback* é reconhecido como uma dimensão desejável do processo, mas cuja concretização permanece insuficiente (...) muito embora seja entendido como um instrumento orientado para a melhoria das práticas pedagógicas, para a correção de práticas que não sejam tão adequadas às realidades, ou até a identificação de necessidades

de formação”.

O interesse desta afirmação reside no facto de mostrar que os avaliadores não recusam a função formativa; pelo contrário, reconhecem-na como desejável e até necessária. No entanto, a passagem do plano das intenções ao plano das práticas encontra-se bloqueada por constrangimentos estruturais. É exatamente nesta fratura que os dados dialogam com Ball (2003), dado que a cultura de performatividade não elimina o discurso da melhoria, mas tende a subordinar esse discurso a mecanismos de *accountability* e normalização, esvaziando o seu conteúdo transformador.

A quarta categoria diz respeito às exigências burocráticas e à pouca participação dos avaliadores na construção dos instrumentos. Como refere o Avaliador 5: “Segui alguns documentos que o centro de formação nos facultou (...) um guião, uma lista com alguns tópicos e parâmetros.” Este recorte evidencia uma posição de relativa exterioridade dos avaliadores face aos instrumentos que aplicam. Em vez de sujeitos implicados num processo de construção reflexiva dos critérios e das práticas, os avaliadores surgem como executores de um modelo previamente definido. Tal situação aproxima o dispositivo de uma racionalidade normativa e descendente, enfraquecendo a coresponsabilização e o carácter contextualizado da avaliação. Neste ponto, os dados dialogam criticamente com Oliveira-Formosinho (2002), que defende uma supervisão participativa, sensível ao contexto e comprometida com a melhoria situada das práticas.

Por fim, emerge a dimensão relacional e profissional da função avaliativa. Os entrevistados revelam desconforto, ambivalência e, em certos casos, desconfiança relativamente à forma como o processo é vivido no terreno. Um excerto particularmente elucidativo é o de Avaliador 2, ao afirmar que foi “um bocadinho às cegas o exercício da função de avaliador”. Outro momento importante surge quando o Avaliador 3 questiona “o carácter recorrente da nomeação de certos avaliadores para certos docentes”, sugerindo a possibilidade de “um ciclo vicioso”. Estes dados introduzem uma dimensão relacional e ética que o modelo formal tende a invisibilizar: a avaliação não é apenas um procedimento; é também uma relação profissional atravessada por perceções de legitimidade, confiança e justiça.

Neste sentido, os resultados confirmam que os avaliadores externos reconhecem a relevância do feedback e da dimensão formativa da AEDD, mas operam em condições que fragilizam essa possibilidade. A análise crítica realizada mostra, assim, que o problema não se reduz à disposição

individual dos avaliadores, mas se enraíza num modelo em que a lógica classificativa, a falta de formação, a pressão burocrática e a fragilidade do ciclo superviso limitam a emergência de um *feedback* robusto, dialogado e pedagogicamente fecundo.

3.3. O feedback formativo como possibilidade contingente: entre regulação e desenvolvimento profissional

A triangulação entre os dados quantitativos dos docentes e os dados qualitativos dos avaliadores permite sustentar uma interpretação mais ampla: no contexto da AEDD, o *feedback* formativo não surge como característica intrínseca do dispositivo avaliativo, mas como possibilidade contingente, dependente de condições organizacionais, formativas e relacionais específicas.

Do lado dos docentes, a elevada valorização do *feedback* mostra que existe um horizonte normativo favorável à sua função pedagógica. Do lado dos avaliadores, os discursos mostram que essa função é reconhecida, mas dificilmente concretizada em plenitude. Esta convergência é teoricamente relevante, porque permite afirmar que o déficit formativo do *feedback* não decorre de uma recusa explícita da sua importância, mas do modo como o processo se encontra estruturado e operacionalizado.

Neste ponto, os dados articulam-se diretamente com a literatura sobre profissionalidade docente. Neste âmbito, Roldão (2005; 2008) sustenta que a profissionalidade se constrói na articulação entre saberes, práticas e regulação reflexiva do trabalho. Ora, quando o *feedback* é reduzido a justificação classificativa, a avaliação limita a possibilidade de os docentes se apropriarem do processo como espaço de aprendizagem. Pelo contrário, quando o *feedback* é claro, contextualizado e orientado para a melhoria, abre-se a possibilidade de reforço da reflexividade profissional. O testemunho do Professor 1, atrás mencionado, ilustra precisamente essa segunda hipótese, ainda que de forma pontual.

Também Nóvoa (2021) ajuda a interpretar os resultados, ao sublinhar que o desenvolvimento profissional não se constrói isoladamente, mas em práticas coletivas de reflexão, escrita e diálogo crítico. Ora, o que os dados revelam é precisamente a insuficiência desses espaços dialógicos no interior da AEDD. O *feedback* aparece, muitas vezes, comprimido entre a observação e a classificação, sem o tempo, a continuidade e a confiança necessários para se converter em prática coletiva de reflexão profissional.

Por seu turno, a perspetiva de Ball (2003) permite compreender

por que razão a dimensão formativa do *feedback* permanece frágil mesmo quando todos reconhecem o seu valor. Numa cultura de performatividade, os processos avaliativos tendem a produzir sujeitos regulados por indicadores, evidências e classificações, o que reforça a dimensão administrativa do dispositivo. Os dados alcançados mostram que o *feedback* é desejado como mediação da aprendizagem, mas é frequentemente vivido como extensão da classificação.

Deste modo, a principal conclusão analítica não se situa nem na afirmação de que a AEDD falha completamente na produção de *feedback* formativo, nem na de que já configura um dispositivo de natureza emancipatória. O que os dados mostram, de forma mais rigorosa, é que a AEDD contém potencial formativo, mas esse potencial permanece estruturalmente limitado por um conjunto de fatores: formação insuficiente dos avaliadores, compressão temporal do ciclo de observação, peso das exigências burocráticas, fragilidade da confiança relacional e predominância da racionalidade classificativa.

Em suma, os dados obtidos permitem afirmar que a AEDD continua a ser vivida predominantemente como dispositivo de regulação, embora contenha margens de reconfiguração formativa. O *feedback* ocupa aqui um lugar decisivo: é simultaneamente o ponto em que mais claramente se manifesta a lógica classificativa do modelo e o ponto em que mais visivelmente se inscreve a possibilidade da sua transformação em direção a uma avaliação mais dialógica, reflexiva e profissionalmente relevante.

Conclusões

O presente estudo analisou o papel do *feedback* no âmbito da AEDD, a partir da triangulação entre percepções de docentes avaliados e discursos de avaliadores externos. Os resultados permitem sustentar uma leitura que se afasta de posições dicotómicas - nem a de uma falha total do dispositivo, nem a de uma consolidação plena da sua dimensão formativa - e apontam antes para a natureza contingente e situada do *feedback* enquanto prática de desenvolvimento profissional.

Em primeiro lugar, evidencia-se uma clivagem consistente entre a valorização normativa do *feedback* e a sua concretização empírica. Os docentes reconhecem o *feedback* como elemento central para a melhoria das práticas, em linha com a literatura internacional; porém, a experiência relatada revela a sua prevalência de natureza justificativa, associada à função classificativa do processo. Esta tensão, corroborada pelos dados

qualitativos, sugere que a AEDD opera como um dispositivo híbrido, no qual coexistem lógicas de regulação e possibilidades de emancipação, sendo o *feedback* o principal ponto de fricção entre estas racionalidades.

Em segundo lugar, a análise das entrevistas evidencia um conjunto de constrangimentos estruturais que condicionam a qualidade e a intencionalidade do *feedback*: ausência de formação específica para o exercício da função avaliativa, compressão temporal do ciclo de observação, centralidade de exigências burocráticas e fragilidade das condições relacionais necessárias à construção de confiança. Estes fatores não apenas limitam a densidade do feedback formativo, como tendem a reconfigurá-lo como extensão da classificação, em detrimento de uma prática dialógica e reflexiva.

Em terceiro lugar, os dados permitem identificar situações pontuais em que o feedback é apropriado pelos docentes como recurso para a reflexão e reconfiguração da prática. Contudo, tais ocorrências surgem de forma não sistemática, o que impede a sua generalização. Assim, mais do que evidenciar efeitos consolidados, os resultados apontam para um potencial formativo emergente, cuja concretização depende da qualidade do contributo e das condições institucionais em que o processo se desenvolve.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmam a centralidade do feedback nos processos de aprendizagem profissional, enquanto reforçam as tensões inerentes à articulação entre funções formativas e sumativas da avaliação docente. A evidência empírica sustenta a ideia de que a eficácia do *feedback* não decorre da sua presença formal no dispositivo, mas da sua integração em processos contínuos de observação, diálogo e reflexão, em consonância com abordagens supervisivas e com conceções de profissionalidade baseadas na reflexividade.

Não obstante os contributos do estudo, importa reconhecer as suas limitações. A investigação incide sobre um único contexto organizacional e envolve um número reduzido de avaliadores externos, o que restringe a possibilidade de generalização. Adicionalmente, a ausência de entrevistas aos docentes limita o aprofundamento qualitativo das suas experiências, constituindo uma linha pertinente para investigações futuras.

Em termos de implicações, os resultados sugerem a necessidade de reconfigurar as condições de operacionalização da AEDD, nomeadamente através de: (i) investimento na formação especializada dos avaliadores, com foco nas competências de supervisão e *feedback* formativo; (ii) criação de condições temporais que permitam o desenvolvimento de ciclos completos

de observação e contributos; e (iii) valorização de dimensões relacionais e dialógicas que sustentem a construção de confiança profissional. Tais medidas poderão contribuir para deslocar o *feedback* de uma função predominantemente justificativa para uma prática mais consistentemente orientada para a aprendizagem.

Deste modo, a AEDD configura-se, no estado atual, como um dispositivo predominantemente regulador, no qual o *feedback* assume um papel ambivalente: simultaneamente limitado pelas condições estruturais do processo e portador de um potencial formativo que permanece por consolidar. É nesta tensão que reside, simultaneamente, o principal limite e a principal possibilidade de evolução do modelo de avaliação docente.

Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo* (4.ª ed. – Versão atualizada e revista). Edições 70.
- Bolívar, A. (2010). La evaluación del profesorado: Tensiones y retos. *Revista de Educación*, 352, 109–144. <http://hdl.handle.net/10481/14891>
- Chaves, M. (2020). Avaliação do desempenho docente: Entre a regulação e a melhoria. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 7–25.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching: Evaluation Instrument*

(2nd ed.). The Danielson Group. <https://danielsongroup.org/framework>
Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.

Decreto-Lei n.º 41/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

European Commission / EACEA / Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf

Flores, M. (2010a). A avaliação do desempenho docente em Portugal: Tensões e desafios. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 151–164. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100009>

Flores, M. (2010b). Teachers' perceptions on teacher appraisal: Implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 59–74.

Flores, M., & Simão, A. (2009). Perceptions of the effectiveness of feedback in teacher education: A study with Portuguese cooperating teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 151–165. <https://doi.org/10.1080/02619760902770458>

Glickman, C. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Association for Supervision and

Curriculum Development.

Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart and Winston.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.

Lima, L. (2009). A escola como organização educativa: Entre a regulação e a emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 63–76.

Nóvoa, A. (2021). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

OECD. (2013a). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>

OECD. (2013b). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44568106.pdf>

OECD. (2020). *Teacher Policy Reforms in OECD Countries: Implementation and Impact*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4cf65107-en>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica e a formação de professores. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 9–32). Porto Editora.

Rodrigues, A., & Martins, J. (2018). Avaliação do desempenho docente: Tensões entre controlo e desenvolvimento profissional. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 93–114. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2018.664>

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*,

12(13), 105–126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1877>

Roldão, M. (2008). Avaliação de professores: Da avaliação de desempenho à regulação do trabalho docente. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, 93–108. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/920>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2013). *Supervision: A redefinition* (9th ed.). McGraw-Hill.

Stronge, J. (2010). *Teacher evaluation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.