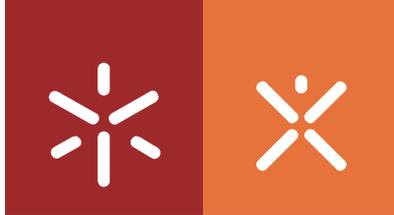


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Estela Pinto Monteiro

**Avaliação do desempenho docente e
desenvolvimento profissional dos professores
de línguas-culturas:
o papel do supervisor pedagógico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Estela Pinto Monteiro

**Avaliação do desempenho docente e
desenvolvimento profissional dos professores
de línguas-culturas:
o papel do supervisor pedagógico**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira

Ao Nuno e ao Tomás, as minhas âncoras

Agradecimentos

À Doutora Maria Alfredo Moreira, por ter acreditado, desde o primeiro instante, na minha capacidade para concluir este projeto. O meu mais profundo agradecimento pela sabedoria partilhada, pela compreensão nos momentos mais difíceis, pela disponibilidade para ouvir o carpir das minhas mágoas, pela informalidade do trato, pela liberdade de me deixar ser eu mesma, e, sobretudo, pela inspiração e encorajamento. Por vezes precisamos que o vento sopre por detrás das nossas asas. Fê-lo soprar tantas vezes e nunca o esquecerei.

Ao Nuno, meu companheiro de todas as horas, pela incomensurável paciência e compreensão. Nem todas as palavras do mundo seriam suficientes para agradecer tudo o que trouxeste à minha vida. Fizeste deste meu projeto também o teu, acompanhaste-me, compreendeste-me e ancoraste-me em todos os momentos. Enfim, resgataste-me tantas vezes, abandonei-te tantas outras. Que o tempo futuro seja o espaço das nossas melhores memórias.

Ao meu pequeno Tomás, o fiel depositário de todas as minhas esperanças. Não te recordarás dos momentos em que te embalava ao mesmo tempo que escrevia as primeiras palavras deste texto. Ignorarás que os teus primeiros traços foram esboçados nos meus apontamentos, que se espalhavam por todos os recantos da nossa casa. Não te lembrarás, certamente, desses momentos da tua primeira infância... mas recordar-te-ei, contudo, destes tempos de dificuldade, em que travava uma luta dantesca entre concluir este projeto e dedicar-me à tarefa de ser tua mãe. Que um dia possas compreender que nenhum desafio poderá ser maior do que a nossa vontade em superá-lo. Lembra-te, ainda, que foi contigo, por ti e para ti que travei este duelo. Porque tu és o meu maior projeto.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram em favor da minha educação e a quem devo grande parte da pessoa que sou hoje.

À Doutora Flávia Vieira, que me levou “a derrubar muros e abrir telhados”, para que pudesse “ver mais longe”. Foram os nossos diálogos que me permitiram (re)descobrir o que ficou para trás e (re)desenhar o meu futuro, encarando-o como “um projeto de descoberta”, com a certeza de “nunca ficar para sempre em lado algum”.

Às minhas companheiras de viagem Ana Cristina Brandão, Cláudia Ribeiro e Fernanda Alvim, com quem aprendi tanto sobre o que é ser professor. Vou guardar para sempre os momentos que partilhamos.

Às minhas amigas Cláudia Duarte e Paula Sousa, por toda a ajuda que me prestaram.

Aos professores participantes, que, num período tão conturbado para a história da educação em Portugal, aceitaram o desafio de colaborar neste projeto e de me emprestar a sua voz.

TÍTULO: Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de línguas-culturas: o papel do supervisor pedagógico

Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica

Sónia Estela Pinto Monteiro

Universidade do Minho

2013

Resumo

A reforma estrutural do sistema de avaliação do desempenho profissional docente (ADD) em Portugal, introduzida pelo Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente, impôs um olhar crítico-reflexivo sobre a supervisão pedagógica, nomeadamente no que se refere ao papel do supervisor pedagógico neste controverso e complexo processo de avaliação interpares. Informado por um quadro teórico que revela a atividade supervisiva como teoria e prática de regulação do desenvolvimento profissional e numa visão democrática, reflexiva e transformadora da supervisão pedagógica, o estudo de caso múltiplo que aqui se apresenta teve por objetivos orientadores: 1) caracterizar o processo de ADD de um conjunto de professores de línguas-culturas (LC), tal como decorreu nos Departamentos de Línguas e Literaturas (DLL) de quatro estabelecimentos de ensino dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo; 2) identificar as expectativas, perceções da prática e representações dos professores avaliados face ao papel do coordenador de DLL, enquanto supervisor/avaliador no âmbito do processo de ADD; 3) analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL; 4) compreender o impacto da ação supervisiva do coordenador de DLL no desempenho profissional do professor avaliado; 5) aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de LC.

Em termos da sua abordagem metodológica, este estudo de caso múltiplo desenvolvido foi de natureza interpretativa e orientação etnográfica, tendo recorrido a métodos qualitativos e quantitativos de análise da informação. A informação foi obtida por meio de um inquérito por questionário, aplicado aos professores avaliados participantes, a um inquérito por entrevista, realizado a cada uma das coordenadoras/supervisoras participantes, e, por fim, pela análise de documentos referentes aos processos supervisivo e avaliativo implementados nas diferentes escolas.

As principais conclusões alcançadas nesta investigação são, na perspetiva da generalidade dos participantes, as seguintes: a) a supervisão que melhor serve a ADD deverá ser participada e colaborativa, democrática e ética, construtiva e formativa, reflexiva e crítica, qualificada e profissionalizada, libertadora e autonomizadora, isto é, uma supervisão meta-analítica e de intervenção, que investe na melhoria das práticas, no desenvolvimento profissional e no crescimento coletivo; b) o supervisor deverá assumir um papel formativo e colaborativo, e deter formação especializada em supervisão; c) impõe-se uma orientação da ADD menos burocrática e mais profissional; d) será necessário (re)pensar, (re)negociar e (re)construir a ADD com os avaliados, enquadrando-a com as reais necessidades dos contextos e dos seus atores.

TITLE: Teachers evaluation and professional development of language teachers: the role of the pedagogical supervisor

PhD in Sciences of Education – Pedagogical Supervision

Sónia Estela Pinto Monteiro

University of Minho

2013

Abstract

The structural reform of the teachers' evaluation system in Portugal, introduced by Decreto-Lei 15/2007, demanded a profound reflexion and a critical look at pedagogical supervision, particularly in relation to the supervisors' role in this complex and controversial process, thenceforward anchored in peer evaluation. Informed by a theoretical framework that conceptualizes supervision as theory and practice of regulation of professional development and pedagogy within a constructivist paradigm and a democratic, reflexive and transformative vision of pedagogical supervision, the multiple case study aimed the following research objectives: 1) to characterize the teacher evaluation process of a group of language teachers as it occurred in the Languages and Literatures Departments of four schools in the districts of Porto, Braga and Viana do Castelo; 2) to identify the assessed teachers' expectations, perceptions of practice and representations about the coordinator's role, as supervisor, in the teacher evaluation process; 3) to analyze theories and supervisory practices involved in the professional development and evaluation processes, as are evidenced by the coordinators/supervisors; 4) to understand the impact of the coordinator's supervisory action in the professional performance of the assessed teacher; 5) to deepen the knowledge in pedagogical supervision and language teaching.

In terms of the methodological approach, this multiple case study developed was of an interpretative and ethnographic orientation. It used both qualitative and quantitative methods of analysis of information, gathered through a questionnaire, applied to the participants (assessed teachers). Evidence was also collected through an interview carried out to each of the four coordinators/supervisors that participated in the study, and finally the analysis of documents relating to the evaluation and supervisory processes implemented in the four schools.

The major outcomes of the study can be summarized as follows: a) the supervision that best suits the teacher evaluation process must be participatory and collaborative, ethical and democratic, constructive and formative, reflective and critical, skilled and professionalized, liberating and

autonomy producing, that is, a meta-analytic supervision, of intervention, which actually invests in improving teaching practices, in professional development and in collective growth; b) the supervisor should assume a formative and collaborative role and hold specialized training in teacher supervision; c) the teacher evaluation process must be oriented by a less bureaucratic and more professional approach; d) it will be necessary to (re)think, (re)negotiate and (re)construct the teacher evaluation process with the assessed teachers, framing it within the actual needs of the contexts and their actors.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Capítulo I – A Avaliação do Desempenho Docente: perspectivas nacionais e internacionais	11
1. A ADD em Portugal: breve perspetiva histórica	13
2. O novo modelo de ADD: para um enquadramento normativo	16
3. ADD: auscultando os resultados dos estudos empíricos	29
4. Práticas e sistemas de ADD num contexto internacional	32
5. ADD: pressupostos e o papel da supervisão pedagógica	48
5.1. Propósitos, funções e finalidades	49
5.2. Procedimentos no âmbito da ADD	54
5.3. A questão dos avaliadores e as potencialidades da supervisão pedagógica	61
Capítulo II - O supervisor pedagógico: para uma caracterização do seu papel	67
1. O supervisor pedagógico: orientações conceituais	69
2. Conhecimento e competência profissional do supervisor pedagógico	72
2.1. Dimensões do conhecimento profissional do supervisor pedagógico	73
2.2. Competências profissionais associadas à função supervisiva	75
3. Cenários e estilos supervisivos e as funções do supervisor pedagógico	83
4. Supervisão pedagógica: uma atividade de liderança	95
Capítulo III – Supervisão do desenvolvimento profissional num contexto de avaliação: perspectivas orientadoras	105
1. Desenvolvimento profissional docente: para uma compreensão do conceito	107
2. Desenvolvimento profissional e o ciclo da carreira dos professores	116
3. Conhecimento e competência profissional dos professores: um saber em desenvolvimento	124
3.1. Natureza do conhecimento profissional docente	124
3.2. Fontes de aquisição do conhecimento profissional do professor	128

3.3. Dimensões do conhecimento profissional do professor	131
3.4. Competências profissionais do professor	136
4. Desenvolvimento profissional e formação contínua dos professores	141
5. Supervisão, observação e avaliação da prática: um modelo de desenvolvimento profissional	146
Parte II. O ESTUDO EMPÍRICO	157
Capítulo IV – Metodologia da investigação	159
1. Paradigma de investigação e desenho do estudo	161
2. Caracterização do contexto do estudo	166
2.1. Escola A	167
2.1.1. Caracterização física e humana	168
2.1.2. Caracterização dos professores participantes do DLL	169
2.1.3. Caracterização da coordenadora/ SP do DLL	170
2.2. Escola B	171
2.2.1. Caracterização física e humana	171
2.2.2. Caracterização dos professores participantes do DLL	172
2.2.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL	172
2.3. Escola C	173
2.3.1. Caracterização física e humana	173
2.3.2. Caracterização dos professores participantes do DLL	174
2.3.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL	175
2.4. Escola D	176
2.4.1. Caracterização física e humana	176
2.4.2. Caracterização dos professores participantes do DLL	177
2.4.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL	177
3. Metodologia da investigação	179
3.1. Questões e objetivos da investigação	179
3.2. Estratégias de recolha e análise de dados	180
3.2.1. O inquérito por entrevista: coordenadoras/SP dos DLL	185
3.2.2. O inquérito por questionário aos professores participantes dos DLL	190
3.2.2.1. Secção A	192

3.2.2.2.	Secção B	193
3.2.2.3.	Secção C	195
3.2.3.	A análise documental	196
4.	Critérios de qualidade do estudo	198
4.1.	Credibilidade	201
4.2.	Autenticidade	203
4.3.	Rigor ético	204
 Capítulo V – Representações, perceções e vivências dos professores avaliados		209
1.	Representações pessoais dos PP face ao papel do SP (Secção A do questionário)	211
1.1.	Representações dos PP sobre as funções do SP	212
1.2.	Representações dos PP sobre as competências do SP	219
1.2.1.	Representações dos PP sobre a competência de avaliação do SP	223
1.3.	Representações dos PP sobre o papel do SP no processo de ADD	228
1.4.	Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP	232
2.	Perceções e vivências dos PP face ao processo supervisivo/avaliativo (Secção B do questionário)	237
2.1.	Perceções dos PP sobre as motivações associadas ao requerimento da observação de aulas no processo de ADD	238
2.2.	Perceções dos PP sobre as estratégias e princípios de ação presentes na prática das coordenadoras/SP	243
2.3.	Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas coordenadoras/SP nos ciclos de observação de aulas	246
2.4.	Perceções dos PP sobre os contributos das coordenadoras/SP para o seu desenvolvimento profissional	253
3.	Sugestões para a melhoria do desempenho profissional da coordenadora/SP (Secção C do questionário)	260

Capítulo VI - Representações, percepções e vivências das coordenadoras/SP	265
1. Coordenadoras/SP: perfil biográfico, acadêmico e profissional	267
1.1. Motivações associadas à escolha da formação profissional em ensino de LC	269
1.2. Experiência das coordenadoras/ SP no exercício de funções supervisivas	272
2. Representações sobre o papel do(a) Coordenador(a)/SP no processo de ADD	273
2.1. Posicionamento face ao processo de ADD	273
2.2. Representações sobre a função do coordenador/SP no processo de ADD	276
3. Percepções das coordenadoras/SP sobre a implementação do processo supervisivo/avaliativo	279
3.1. Princípios de ação e estratégias supervisivas adotados pelas coordenadoras/SP no processo de ADD	279
3.2. Representações das coordenadoras/SP sobre a relação interpessoal mantida com os avaliados	288
3.3. Percepções das coordenadoras/SP sobre os constrangimentos e virtudes resultantes do processo de ADD	292
3.4. Representações sobre as aprendizagens mais significativas alcançadas através da ADD: avaliador vs. avaliado	294
3.5. Representações das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão	297
4. Percepções das coordenadoras/SP sobre os contributos prestados ao DP dos avaliados	299
Capítulo VII - Análise das práticas: professores avaliados e coordenadoras/SP	303
1. Instrumentos de observação da componente pedagógica: escolas A, B, C e D	305
2. Documentos de pré-observação de aulas, de avaliação e de reflexão: escola A	310
2.1. Documentos de pré-observação de aulas	310
2.2. Documentos de reflexão sobre os momentos de observação de aulas	312
2.2.1. Documentos de reflexão de pré-observação de aulas: coordenadora/SP	312
2.2.2. Documentos de reflexão de pré-observação de aulas: professora avaliada	313
2.2.3. Documentos de reflexão de pós- observação de aulas: coordenadora/SP	315
2.2.4. Documentos de reflexão de pós- observação de aulas: professora avaliada	317
3. Documentos de auto e hetero avaliação do desempenho	319
3.1. Documentos de autoavaliação do desempenho	320
3.1.1. Ficha de autoavaliação do desempenho da coordenadora/SP	320
3.1.2. Ficha de autoavaliação do desempenho da professora avaliada	322
3.2. Documentos de heteroavaliação do desempenho	323

4. Síntese da análise de dados	328
Capítulo VIII – Conclusões e limitações do estudo	337
Referências bibliográficas	351
Anexos em papel:	389
Anexo 5: Inquérito por questionário – “O papel do supervisor do Departamento de Línguas e Literaturas”	391
Anexo 6: Autorização do inquérito por questionário – GEPE (Gabinete de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar)	399
Anexo 7: Guião para a elaboração do inquérito por questionário	401
Anexo 8: Ata número um - encontro prévio à primeira observação de aulas – escola A	403
Anexo 9: Ata número dois - encontro prévio à segunda observação de aulas – escola A	404
Anexo 10: Instrumento de observação de aulas – escola A	405
Anexo 11: Instrumento de observação de aulas – escola B	413
Anexo 12: Instrumento de observação de aulas – escola C	415
Anexo 13: Instrumento de observação de aulas – escola D	419
Anexo 14: Indicadores de referência complementares ao instrumento de observação de aulas e de análise documental – escola D	421
Anexo 15: Ficha de autoavaliação do desempenho – coordenadora/SP da escola A	423
Anexo 16: Ficha de autoavaliação do desempenho – professora avaliada da escola A	425
Anexo 17: Ficha de avaliação do desempenho da professora avaliada elaborada pela coordenadora/SP – escola A	429
Anexo 18: Reflexão escrita de pré-observação de aulas (1ª aula) – professora avaliada da escola A	431
Anexo 19: Reflexão escrita de pré-observação de aulas (2ª aula) – professora avaliada da escola A	433
Anexo 20: Reflexão escrita de pós-observação de aulas (1ª aula) – professora avaliada da escola A	435
Anexo 21: Reflexão escrita de pós-observação de aulas (2ª aula) – professora avaliada da escola A	437
Anexo 22: Reflexão escrita de pós-observação de aulas (1ª aula) – coordenadora/SP da escola A	439
Anexo 23: Reflexão escrita de pós-observação de aulas (2ª aula) – coordenadora/SP da escola A	440
Anexo 24: Excerto do “Diário de Bordo” da coordenadora/SP – escola A	441
Anexo 25: Grelha dos objetivos individuais da coordenadora/SP – escola A	442
Anexo 26: Acordo de cooperação	443

Anexo 27: Protocolo ético de investigação	445
--	------------

Anexos em CD:

Anexo 1.1: Normas utilizadas na transcrição das entrevistas realizadas às quatro Coordenadoras de DLL	2
Anexo 1.2: Transcrição da entrevista à Coordenadora do DLL da Escola A	3
Anexo 2: Transcrição da entrevista à Coordenadora do DLL da Escola B	13
Anexo 3: Transcrição da entrevista à Coordenadora do DLL da Escola C	25
Anexo 4: Transcrição da entrevista à Coordenadora do DLL da Escola D	38
Anexo 28: Definições de “supervisor competente” – escolas A, B, C e D	51
Anexo 29: Apreciações sobre o papel do SP no processo de ADD – escolas A, B, C e D	55
Anexo 30: Motivos conducentes ao pedido/ ausência do pedido de observação da componente pedagógica – escolas A, B, C e D	59
Anexo 31: Sugestões para o desempenho da SP – escolas A, B, C e D	62

Índice de quadros

Quadro 1: ADD segundo o Decreto Regulamentar nº2/2008	19
Quadro 2: Síntese da legislação complementar referente à ADD após a introdução do Decreto-Lei nº 15/2007	22
Quadro 3: ADD segundo o Decreto Regulamentar nº26/2012	27
Quadro 4: Elementos associados à ADD (Stronge, 2010)	34
Quadro 5: Sistema de ADD no Chile (Avalos, 2010)	37
Quadro 6: Sistema de ADD na Nova Zelândia (Fitzgerald, 2010)	38
Quadro 7: Sistema de ADD na Austrália (Ingvarson, 2010)	39
Quadro 8: Sistema de ADD em França (Hadji, 2010)	41
Quadro 9: Sistema de ADD em Inglaterra (Day, 2010)	44
Quadro 10: Avaliação burocrática e avaliação profissional (Wise et al., 1994, in Simões, 2000: 47)	53
Quadro 11: Competências de Supervisão (Harris, 2002)	78
Quadro 12: Síntese das fases de recolha de informação	182
Quadro 13: Guião da entrevista realizada às coordenadoras/SP dos 4 DLL	188
Quadro 13.1: Secção A do questionário – dimensões, categorias e subcategorias	193
Quadro 13.2: Secção B do questionário – dimensões, categorias e subcategorias	194

Quadro 13.3: Secção C do questionário – dimensões, categorias e subcategorias	196
Quadro 14: Síntese dos documentos recolhidos – escolas A, B, C e D	197
Quadro 15: Guião orientador da análise documental	199
Quadro 16: Teorias pessoais dos PP associadas ao SP – escolas A, B, C e D	213
Quadro 16.1: Teorias pessoais dos PP associadas à função supervisiva: afirmações entre a “C” e a “CT”	212
Quadro 16.2: Teorias pessoais dos PP associadas à função supervisiva: afirmações com maior grau de variabilidade de resposta	215
Quadro 16.3: Funções supervisivas mais valorizadas pelos PP	216
Quadro 17: Representações dos PP sobre as funções do SP – escolas A, B, C e D	217
Quadro 17.1: Funções do SP consideradas “MI” ou “I” pelos PP	218
Quadro 17.2: Funções do SP: afirmação com maior grau de variabilidade de respostas	219
Quadro 18: Definições de “SP competente” – competências do SP em evidência	220
Quadro 18.1: Definições de “SP competente” – atitudes do SP em evidência	222
Quadro 18.2: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP – escolas A, B, C e D	224
Quadro 18.3: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP – afirmações com um posicionamento concordante	225
Quadro 18.4: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP – afirmações com um posicionamento discordante	226
Quadro 18.5: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP – afirmações com maior grau de variabilidade de respostas	227
Quadro 18.6: Representações dos PP sobre o papel do SP face ao processo de ADD – funções, estratégias e princípios de ação emergentes: escolas A, B, C e D	230
Quadro 19.1: Motivações conducentes ao requerimento da observação de aulas no âmbito do processo de ADD	239
Quadro 19.2: Motivações conducentes à ausência do requerimento da observação de aulas no âmbito do processo de ADD	241
Quadro 20: Perceções dos PP sobre as estratégias presentes no processo supervisivo/avaliativo	243
Quadro 21: Perceções dos PP sobre os princípios de ação supervisivos presentes no processo supervisivo/avaliativo	245
Quadro 21.1: Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP antes da observação de aulas – escolas A e B	247
Quadro 21.2: Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP durante a observação de aulas – escolas A e B	249
Quadro 21.3: Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP após a observação de aulas – escolas	

A e B	251
Quadro 22: Percepções dos PP sobre a importância atribuída ao contributo do SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do conhecimento profissional do professor – escolas A, B, C e D	254
Quadro 22.1: Percepções dos PP sobre a importância atribuída ao contributo do SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF: “CI” e/ou “MI” – escolas A, B, C e D	255
Quadro 22.2: Percepções dos PP sobre a importância atribuída ao contributo do SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF: “CPI” e/ou “CNI” – escolas A, B, C e D	256
Quadro 22.3: Percepções dos PP sobre a importância atribuída ao contributo do SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF: dimensões com maior grau de variabilidade de resposta – escolas A, B, C e D	257
Quadro 23: Sugestões para o desempenho profissional da coordenadora/SP – escolas A, B e C	261
Quadro 24: Perfil biográfico, académico e profissional das coordenadoras/SP	269
Quadro 25.1: Motivações associadas à formação inicial em ensino de LC das coordenadoras/SP	270
Quadro 25.2: Motivações associadas à formação pós-graduada das coordenadoras/SP	271
Quadro 26: Experiência das coordenadoras/SP no exercício de funções supervisivas	272
Quadro 27: Razões conducentes à concordância face ao processo de ADD	273
Quadro 28: Constrangimentos associados pelas coordenadoras/SP ao processo e/ou modelo de ADD	274
Quadro 29: Representações das coordenadoras face às funções do SP no processo de ADD	278
Quadro 30.1: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas na fase de pré-observação de aulas	280
Quadro 30.2: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas na fase de observação de aulas	281
Quadro 30.3: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas na fase de pós-observação de aulas	283
Quadro 30.4: Princípios de ação supervisivos adotados pelas coordenadoras/SP	285
Quadro 30.5: Estratégias supervisivas adotadas pelas coordenadoras/SP	287
Quadro 31: Tipos de liderança em evidência na prática das coordenadoras/SP	289
Quadro 32: Princípios éticos da ação supervisiva em evidência na prática das coordenadoras/SP	291
Quadro 33: Virtudes vs. Constrangimentos associados pelas coordenadoras/SP ao processo de ADD	293
Quadro 33.1: Aprendizagens mais significativas realizadas pelas coordenadoras/SP no âmbito do processo de ADD	295
Quadro 33.2: Aprendizagens mais significativas realizadas pelos avaliados no âmbito do processo de ADD	296
Quadro 34: Representações das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão	297
Quadro 34.1: Grau de satisfação das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão	

	298
Quadro 35: Representações das coordenadoras/SP face aos contributos prestados ao DP dos avaliados	300
Quadro 36: Dimensões do conhecimento profissional refletidas nos instrumentos de observação de aulas – escolas A, B, C e D	309
Quadro 37: Grelha de observação de aulas da escola A – parâmetros avaliativos e classificações	325
Quadro 38: Síntese comparativa das avaliações da coordenadora/SP e da professora avaliada	327

Índice de figuras

Figura 1: Finalidades da avaliação (Simões et al., 2011: 128)	54
Figura 2: Princípios gerais para a elaboração do portefólio de ensino (Vieira & Moreira, 2011: 54/55)	58
Figura 3: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, in Moreira, 2009a: 252)	64
Figura 4: Competências e funções do supervisor pedagógico (Vieira, 1993a: 32)	79
Figura 5: Estilos supervisivos (Glickman, 1985, in Alarcão & Tavares, 2003: 76)	90
Figura 6: Indicadores de qualidade nos ambientes supervisivos (Alarcão & Roldão, 2008: 65/66)	94
Figura 7: Conceitos de liderança (Woods, 2005)	99
Figura 8: Líderes de sucesso (Day, 2007: 37)	102
Figura 9: Fatores que promovem o desenvolvimento profissional dos professores (Flores et al., 2009: 137)	111
Figura 10: Fatores que inibem o desenvolvimento profissional dos professores (Flores et al., 2009: 138)	112
Figura 11: Fatores que afetam o pensamento e desenvolvimento dos professores (Day, 1993: 141)	113
Figura 12: Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008: 26)	115
Figura 13: Fases do ciclo de carreira do professor (Huberman, 1995: 47)	118
Figura 14: Dez competências para ensinar (Perrenoud, 2004: 15/16, traduzido)	138
Figura 15: Modelos de formação contínua (Pacheco & Flores, 1999: 126)	144
Figura 16: Algumas finalidades da observação de aulas (Reis, 2011: 12)	152
Figura 17: Os principais tipos de triangulação usados em investigação (adaptado de Cohen & Manion, 1994)	184

Índice de gráficos

Gráfico 1.1: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 1	233
Gráfico 1.2: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 2	234

Gráfico 1.3: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 3	235
Gráfico 1.4: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 4	236
Gráfico 1.5: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 5	237
Gráfico 2: Requerimento da observação da componente pedagógica no âmbito da ADD	238
Gráfico 3: Perceções sobre a relevância do papel da SP para o DP – escolas A, B, C e D	258
Gráfico 4: Perceções sobre o grau de satisfação dos PP face ao papel da SP relativamente ao seu DP – escolas A, B, C e D	253

Abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AST – Advanced Skills Teacher

CPF – Conhecimento Profissional do Professor

DLL – Departamento de Línguas e Literaturas

DP – Desenvolvimento Profissional

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

E/A – Ensino-aprendizagem

ECD – Estatuto da Carreira Docente

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IRN – Indicadores de Referência Nacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Línguas-culturas

SP – Supervisor(a)/ Supervisores (as)

Introdução

A entrada em vigor do novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário¹, em diante designado por Estatuto da Carreira Docente (ECD), lançou novos reptos à supervisão pedagógica e trouxe a avaliação do desempenho para a discussão pública, encetando o debate em torno da profissionalidade dos professores. Sob o estandarte da melhoria da qualidade do ensino e evocando o romper com um modelo de avaliação burocrático e ausente de conteúdo que, de acordo com esta alteração do ECD, vigorava até então, é proposto um sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) que pretende ir ao encontro da melhoria da prática dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e, por fim, dos resultados escolares dos alunos. Nesta nova versão, argumentava-se, ainda, a necessidade de se estabelecer um regime de ADD que se mostrasse mais exigente e que repercutisse efeitos na progressão na carreira, definindo-se, simultaneamente, os objetivos de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Assistia-se, nestes tempos de mudança e de incerteza, a uma nova lógica, em que a responsabilidade principal pela avaliação já não se achava somente cometida aos órgãos diretivos das escolas, que tradicionalmente se encontravam encarregues desta tarefa, mas era agora alargada à participação dos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, que, na qualidade de supervisores pedagógicos (SP), passariam a assumir as funções de observar, analisar e avaliar a prática pedagógica dos seus pares. Segmentava, ainda, a classe em duas estirpes distintas, professores e professores titulares, passando, como tal, a ritmá-la pela hierarquização e pela diferenciação (Flores, 2010).

Encerrando, assim, mudanças profundas, quer ao nível pessoal e profissional para os professores, quer ao nível da escola enquanto organização (Flores, 2010), este novo dispositivo de avaliação, regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, foi, todavia, recebido com descontentamento e desconfiança por parte da classe docente, que o contestou desde o primeiro instante. Com efeito, a sua implementação mergulhou as escolas num profundo clima de indignação e despertou a revolta dos professores, que questionavam, entre outros, os meios, instrumentos, metodologias, fins e, sobretudo, as intencionalidades políticas subjacentes a este complexo processo, um questionamento que marcou o compasso da oposição dos professores

¹ O novo Estatuto da Carreira Docente encontra-se homologado pelo Decreto-Lei 15/2007, publicado em DR, número 14 – I Série, a 19 de janeiro de 2007.

a este sistema de ADD renovado. Esta torrente de resistência que emoldurou o processo na sua fase inicial foi-se, progressivamente, avolumando e acabou por se traduzir em greves com adesões históricas, selando um período que marcou, indubitavelmente, a história recente da educação em Portugal.

Na verdade, ainda que a classe docente reconhecesse a inevitabilidade de se proceder a uma avaliação efetiva e rigorosa do seu trabalho, repudiou um modelo extremamente burocratizado, afeto de uma política de controlo, que acarretou implicações profundas na vida quotidiana das escolas e dos professores. Foram muitos os constrangimentos e deficiências apontados a este modelo, imperfeições que as entidades ministeriais tentaram, pontualmente, corrigir, por meio de coordenadas legislativas avulsas, que falharam, sucessivamente, na missão de abrir a porta à sua aceitação por parte da classe docente.

Crê-se, todavia, que grande parte do ruído em torno do modelo de ADD teve que ver com duas questões centrais. A primeira relaciona-se com os fins associados à sua implementação. De facto, pendia sobre o processo de ADD uma dúvida estrutural: cumpriria os objetivos formativos da melhoria das práticas pedagógicas e do um desenvolvimento profissional a que se propunha, ou, antagonicamente, orientar-se-ia por uma lógica inspetiva, de controlo e de mera prestação de contas? Esta preocupação de perceber de que forma a retórica da promoção do desenvolvimento profissional coincidiria com a experiência vivida na realidade era, neste período preambular, uma das principais inquietações que assolavam os professores. A segunda prendeu-se com a seleção dos avaliadores/SP. A perspectiva de os pares, com quem mantinham, frequentemente, uma relação de proximidade e sobre quem detinham, previamente, um conhecimento, pessoal e profissional, alargado, passarem a ser os decisores da qualidade do desempenho dos colegas constituiu um dos motivos que arguiram a favor do desagrado dos professores relativamente ao processo avaliativo. Aliado a este facto, o recrutamento de SP por meio da nomeação coerciva, destituído de critérios rigorosos e que não impunha a obrigatoriedade da detenção de formação especializada em supervisão/avaliação aos avaliadores, contribuiu, igualmente, para catalisar a descredibilização deste novo sistema de ADD.

Este descontentamento, que encerrou, de resto, uma das maiores polémicas em redor deste processo (Fernandes, 2008), não se circunscreveu aos avaliados e foi transversal aos próprios avaliadores, que, em certos casos, questionaram a sua legitimidade para avaliar, alegando incapacidade científica e emocional para arcar com esta responsabilidade (Aguiar & Alves, 2010),

uma situação que terá, inclusive, precipitado a saída da profissão para a aposentação de alguns destes profissionais.

Foi esta controvérsia em torno da figura do coordenador/SP e, simultaneamente, da legitimidade da supervisão pedagógica no âmbito do processo avaliativo, que conquistou o nosso interesse e deu o mote à investigação aqui desenhada. Com efeito, a reconceptualização das funções do SP, confinadas até então, quase exclusivamente, ao universo da formação inicial de professores, que conferiu uma dimensão horizontal à supervisão pedagógica no contexto nacional, impôs um olhar crítico sobre a atividade supervisiva interpares e os seus agentes, bem como uma reflexão profunda sobre as implicações da atuação supervisiva para o desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, este novo foco de pesquisa dá conta de uma temática que, à luz do momento em que se deu início a esta investigação, se tratava de um território desconhecido e inexplorado em Portugal, característica que lhe atribuiu, na nossa ótica, uma pertinência incontestável.

Assim, e entendendo-se que “a avaliação constitui um meio indispensável para compreender uma determinada realidade” (Flores, 2010: 7), este estudo rumou em direção a uma maior compreensão do papel do coordenador/SP e da intervenção supervisiva no processo avaliativo, bem como procurou compreender as implicações da ação supervisiva para o desenvolvimento profissional docente. No fundo, tratou-se de implementar uma investigação que possibilitasse perceber em que medida a ADD, de um modo geral, e a supervisão, em particular, poderão constituir-se como atividades que contribuem para a melhoria da prática profissional docente e da qualidade do ensino.

Para tal, construiu-se, partindo do mapa indagatório inicial e em função dos seus propósitos, um projeto de investigação que procurou, na sua essência, reunir informação que permitisse:

1. Caraterizar o processo de avaliação do desempenho docente de um conjunto de professores de línguas-culturas², tal como decorreu nos Departamentos de Línguas e Literaturas de quatro estabelecimentos de ensino público dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo;

² Termo que utilizamos a partir da aceção de Galisson (1994 e 1999), que entende que a língua, enquanto prática social e produto de um determinado contexto social e histórico, está imbuída de cultura, e, como tal, a cultura não poderá ser desta dissociada, compondo, deste modo, um léxico comum, um pensamento que também partilhamos.

2. Identificar as expectativas, percepções da prática e representações dos professores avaliados face ao papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor/avaliador no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente;
3. Analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores do Departamento de Línguas e Literaturas;
4. Compreender o impacto da ação supervisiva do coordenador de departamento no desempenho profissional do professor avaliado;
5. Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de línguas-culturas.

Importa, neste momento, referir que a incidência deste estudo em professores de línguas-culturas e a seleção dos Departamentos de Línguas e Literaturas se deveu ao facto de se tratar da área do conhecimento da investigadora, cuja formação inicial é em ensino de Português e Inglês, o que despoletou o interesse em incidir a análise no processo de ADD destes. Impõe-se, igualmente, clarificar que esta pesquisa se viu imbuída de uma visão construtivista, crítico-reflexiva, democrática e colaborativa da supervisão pedagógica, que entende a supervisão como uma prática que visa, sobretudo, constituir-se um “processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional” (Moreira, 2009a: 252). Nesta visão, que se ancora, igualmente, na reflexividade, na problematização e na autonomia/emancipação profissional, e que se compromete com a transformação e a melhoria das práticas pedagógicas (Schön, 1983; Vieira, 1993a, 2009a e 2009b; Waite, 1995; Alarcão, 1999 e 2002; Moreira et al., 1999; Braga, 2001; Garmston et al., 2002; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Moreira, 2009a e 2009b; Vieira, 2006, 2009a e 2009b; Vieira & Moreira, 2011), o SP é interpretado, sobretudo, como “um gestor de recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais, o facilitador, mediador, mobilizador e catalisador de sentidos e vontades” (Alarcão, 1999: 260). São, de resto, estes mandamentos para a atuação supervisiva que nos levam a confiar que a supervisão poderá constituir-se como a espinal medula do processo avaliativo e perspetivar-se como uma experiência de libertação ao serviço da dignificação e da autonomização do trabalho docente (Vieira & Moreira, 2011).

Abandonando a sua conceção e reportando-nos à sua arquitetura, a investigação adotou o *design* de um estudo de caso múltiplo, de indução analítica, em que a investigadora assumiu um

estatuto não participante, e persegue, em termos epistemológicos, um paradigma naturalista, que pretende cumprir finalidades de tipo descritivo e interpretativo. Um paradigma desta natureza postula a preocupação com o indivíduo, ao mesmo tempo que desenvolve esforços para compreender o mundo subjetivo da experiência humana (Cohen & Manion, 1994). A par deste cuidado com o sujeito, a investigação qualitativa caracteriza-se pelo facto de residir no compromisso de ver os eventos, ações, normas, valores, etc, partindo da perspectiva do indivíduo que está a ser estudado (Bryman, 1988). Foi com base nestes pressupostos que se procurou dar voz aos professores, resgatá-los do seu estatuto de invisibilidade neste processo, por forma a possibilitar a reconstrução crítica das suas vivências e, esperançosamente, a (re)definição da sua história futura. Pretendeu-se assim que, ao mesmo tempo que nos desvendavam uma compreensão do vivido, lhes fosse oferecida a possibilidade de ter uma opinião sobre um processo, que sendo seu, deles se achou ausente. Acredita-se, ainda, que ao possibilitá-lo se concedeu uma oportunidade de o pulmão da democracia, tantas vezes desligado deste sistema vital para a sociedade que é a educação, ventilar de novo.

Relativamente à sua contextualização, impõe-se referir que o estudo contou com a colaboração de um conjunto de sessenta docentes de línguas-culturas oriundos de quatro DLL, entre os quais as respetivas coordenadoras/SP, a exercer funções em agrupamentos de escolas/escolas básicas e secundárias não agrupadas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo (aqui designadas por escolas A, B, C e D). Já no espaço da sua implementação, o processo de recolha de dados foi desenvolvido ao longo do ano civil de 2010, sendo que a informação recolhida incidiu sobre as experiências vivenciadas pelos participantes no decurso do processo superviso/avaliado referente ao ano letivo transato (2008-2009).

Ainda, tratando-se o estudo de caso de uma abordagem metodológica que implica uma investigação detalhada e que, frequentemente, envolve a recolha de informação sobre um fenómeno num determinado contexto, durante um período de tempo, recorrendo a fontes de evidência diversificadas (Hartley, 2004; Bodgan & Bliken, 2007; Creswell, 2007), privilegiaram-se, como instrumentos de recolha de informação: a) o inquérito por entrevista (semi-diretiva), realizado a cada uma das quatro coordenadoras/SP de DLL participantes no estudo, que cumpriu o objetivo de recolher informação sobre o pensamento, representações e conceções destas profissionais relativamente ao processo de ADD, por forma a permitir caracterizar as práticas supervisivas que se acharam envolvidas no mesmo, bem como analisar, sob a perspectiva do SP, o impacto que as mesmas poderão ter operado no desenvolvimento profissional dos avaliados; b) a análise

documental, que envolveu a recolha de documentos oficiais e pessoais de natureza diversificada, nomeadamente documentos reguladores do processo superviso/avaliativo implementados nas diferentes escolas. Crê-se, assim, que esta informação poderá constituir um testemunho suplementar sobre as práticas supervisivas que conviveram no processo superviso/avaliativo; e c) o inquérito por questionário, aplicado à totalidade dos professores avaliados, que se forjou nos objetivos de recolher dados que possibilitassem identificar as representações pessoais dos professores dos quatro DLL face ao papel do coordenador de departamento, nomeadamente à sua função de avaliador, bem como conhecer as perceções e vivências destes relativamente às práticas supervisivas e avaliativas que encontraram nos seus contextos de ação ao longo deste processo.

No que concerne à sua estruturação, a tese aqui apresentada é, para além deste momento introdutório, desenvolvida ao longo de oito capítulos, distribuídos por duas partes distintas. A primeira parte, composta por três capítulos, e referente ao enquadramento teórico que informa esta investigação, começa por oferecer, no âmbito do primeiro capítulo, uma perspetiva epistemológica da história recente da ADD em Portugal. Serão, ainda, analisados alguns sistemas de ADD internacionais e evidenciados os resultados da investigação empírica sobre esta temática em Portugal. Num momento posterior, far-se-á uma breve alusão a alguns pressupostos teóricos associados à ADD e ao papel da supervisão pedagógica neste processo, uma reflexão que encerrará o primeiro capítulo.

Já no espaço do segundo capítulo, inteiramente dedicado à figura do SP, procurar-se-á caracterizá-lo, apresentando algumas orientações conceituais em seu redor, sobretudo face ao seu conhecimento, competência, capacidade de liderança e qualidade da sua prática. Ainda, procurando este estudo problematizar o papel do SP/avaliador relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores avaliados, não poderia deixar de se abordar o conceito de desenvolvimento profissional, bem como analisar a forma como os professores desenvolvem o seu conhecimento e competência ao longo do ciclo de carreira. Torna-se, ainda, imperativo refletir sobre o processo de formação contínua dos professores e o modelo de desenvolvimento profissional através da supervisão e da observação/avaliação da prática pedagógica, que orienta o atual sistema de avaliação docente, problemáticas que instruirão a elaboração do terceiro capítulo e que rematarão o enquadramento conceitual.

No quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos proceder-se-á à descrição da metodologia da investigação e à análise da informação recolhida por meio da diferente instrumentação. Assim, no âmbito do quarto capítulo, iniciar-se-á com a uma exposição do posicionamento paradigmático,

seguindo-se uma apresentação do desenho do estudo. Posteriormente, realizar-se-á uma caracterização do contexto (escolas cooperantes e professores/coordenadoras participantes) e reportar-se-ão estratégias e métodos de recolha de dados adotados. Será também este o momento em que se refletirá sobre a clarificação das questões e objetivos investigativos e em que se apresentarão os critérios de qualidade que o estudo se propõe cumprir. O quinto, sexto e sétimo capítulos serão dedicados, exclusivamente, à análise da informação recolhida.

Para finalizar esta tese, apresentar-se-ão, no âmbito do oitavo e último capítulo, as principais conclusões obtidas em função dos resultados produzidos, um espaço em que se esclarecerão, igualmente, as implicações, limitações e as recomendações deixadas a investigações futuras.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I:

A Avaliação do Desempenho Docente: perspectivas nacionais e internacionais

1. A ADD em Portugal: breve perspetiva histórica

A avaliação do desempenho dos professores, instituída como prática vinculada à progressão na carreira, ganhou expressão em Portugal com a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), rezava o ano de 1986. O modelo de ADD introduzido pelo 36º artigo do capítulo primeiro da LBSE, que passa a estipular que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Lei nº46/86, de 14 de outubro: 3076), veio substituir um outro, anterior aos tempos revolucionários de abril de 1974, e que vigorou até esse momento.

Este modelo passado, que emergiu da reforma educativa de 1947, implicou a introdução de um sistema complexo, umbilicalmente ligado ao controlo e à inspeção, sendo caracterizado, sobretudo, pelo domínio absoluto do reitor e concretizado pelos diretores de ciclo (Pacheco & Flores, 1999), entidades máximas da escola de então. Assim, competiria aos inspetores observar o ensino do professor (aulas, sessões de trabalho, etc.) e classificá-lo, um procedimento que via, porém, vedada a possibilidade de criticar ou fazer quaisquer referências à competência ou prática dos professores na presença dos alunos, estando previsto que o *feedback* sobre o observado fosse comunicado em particular, uma vez findos esses episódios de observação. Com efeito, a classificação era, segundo Pacheco e Flores (op. cit.: 184), à luz daquela época da responsabilidade da inspeção, que a balizava, a partir da informação recolhida, segundo critérios relativos à competência profissional e à ação do professor³, entre a classificação de “Bom” e “Deficiente”.

Ainda que fosse da intenção legislativa vincular a inspeção à condução do processo avaliativo, a responsabilidade de avaliar o professor era, na prática, imputada ao diretor, na medida em que “os serviços de inspeção não são capazes de materializar as competências, traçadas no

³ Os critérios relativos à competência e ação do professor compreendiam, segundo o artigo 183º do Decreto-Lei número 36 507 de 1947, o seguinte: “a) o rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspetores, pela observação dos sumários das lições; pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames; b) a exactidão e o espírito de justiça no julgamento dos trabalhos e provas dos alunos, sem benevolência ou rigor exagerados; c) a assiduidade e pontualidade; d) o espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego de meios suasórios; e) o amor e o zelo pelo ensino; f) a dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras actividades; g) o carinho nas relações com os alunos; h) o número de faltas e de licenças, verificando-se, quanto às faltas injustificadas, os motivos invocados; i) o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o reitor e os colegas; j) a intervenção em trabalhos circum-escolares; l) o respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis; m) a reputação e o prestígio alcançados no meio escolar e extra-escolar; n) a competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição e novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas nem excessos” (Pacheco & Flores, op. cit.: 184/185).

plano dos normativos, neste período de tempo tão ideológica e curricularmente controlado” (op cit.: 185). Neste sentido, e numa lógica de disciplinar e corporativizar as instituições de ensino, rapidamente se precipita para uma avaliação rotineira, de catalogação dos bons serviços, dado que estes parâmetros capitulavam um paradigma meramente administrativo (Pacheco & Flores, op. cit.).

A política da complexidade e da fiscalização do desempenho dá lugar, com a entrada da LBSE e com a regulamentação dos princípios orientadores da avaliação publicada em 1992⁴, à retórica da dignificação da carreira docente e da simplificação do processo avaliativo. Como referem Formosinho e Machado (2010a), este é um período em que o debate em torno da questão da avaliação dos professores começa a ter algum impacto, fazendo notar que, até à reestruturação da carreira ocorrida em 1989, se nada constasse do registo biográfico de um professor, era conferida a avaliação de “Bom” e assegurada a progressão automática na carreira. Com efeito, esta nova legislação, que acompanha o culminar do advento da escola de massas, um fenómeno que trouxe para o ensino um conjunto de indivíduos académico e pedagogicamente desqualificados, o que gerou desequilíbrios estruturais extremamente graves (Nóvoa, 1992), passa a entender a avaliação do desempenho e a avaliação do mérito para progressão na carreira como processos diferenciados (op. cit.). Nesta lógica, a progressão acaba por não depender simplesmente do tempo de serviço e acha-se “condicionada pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados⁵, mas também da avaliação do mérito (ou demérito) da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação” (op. cit.: 99).

O regime de avaliação do desempenho introduzido procura, não obstante, associar a avaliação ao processo de formação contínua, permitindo ao professor comprovar a sua competência científico-pedagógica e o seu desempenho através da elaboração de um *relatório crítico de atividade desenvolvida*, referente ao período de tempo de serviço a que se reportava essa avaliação, um documento confiado ao julgamento do diretor do órgão de gestão da escola, a quem cabia a tarefa de somente verificar em que medida a redação do mesmo respeitava os impositivos legais (Pacheco

⁴ Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 04 de julho, posteriormente alterado pelo Decreto n.º 58/ 94 (Pacheco & Flores, 1999).

⁵ Segundo Machado e Formosinho (op. cit.), o acesso ao 8.º escalão encontrava-se dependente da aprovação em provas públicas e tinha por objeto o currículo do candidato e um trabalho de natureza educacional que este deveria apresentar. Tratava-se de um processo voluntário, sendo que, mais do que o empenho, era o mérito o enfoque da avaliação.

⁶ Os critérios de avaliação que deveriam constar do relatório, e que orientavam a sua elaboração, envolviam as seguintes dimensões: “a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento de programas curriculares; d) desempenho de cargos directivos e pedagógicos; e) participação em projectos e actividades no âmbito da comunidade educativa; f) acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas; g) contributos inovadores no processo de ensino-aprendizagem; h) estudos realizados e trabalhos publicados” (Nóvoa, 1992: 187).

& Flores, op. cit.). Era este relatório a base da atribuição da qualificação de “Satisfaz” ou “Não Satisfaz” por parte do órgão de gestão, que, face a uma classificação negativa, deveria, sigilosamente, comunicar à tutela regional as condições não respeitadas no artigo 43º do ECD. Tratava-se de um processo que contemplava, porém, a possibilidade de se realizar uma avaliação extraordinária, a fim de obter um mérito excepcional, uma oportunidade que conferia a bonificação de dois anos no tempo de serviço e que poderia somente ser solicitada uma vez no ciclo de carreira do professor e só após ver cumpridos 10 anos de serviço efetivo no exercício de funções docentes (op. cit.).

De facto, e como discutem alguns investigadores (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Simões, 2000; Formosinho & Machado, 2010a), este regime continuava a cumprir designios puramente administrativos, admitindo, numa primeira fase, que todos os professores são iguais e todos merecedores de um *Satisfaz* (Pacheco & Flores, 1999), um sistema de indiferenciação que acabou por conduzir a uma ineficácia da sua aplicação. É, de resto, a consciencialização da ineficiência deste modelo introduzido em 1992 que leva as entidades ministeriais, imbuídas, como referem Pacheco e Flores (op. cit.: 187/188), “da necessidade de ‘reforçar a profissionalidade docente’ e de considerar a avaliação do professor como ‘estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos’”, a substituí-lo por um modelo renovado, introduzido pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro. A nova regulamentação, consequente da revisão do ECD, permite corrigir determinados aspetos do modelo anterior, nomeadamente, vê abolido o regime de progresso na carreira por acesso ao 8º escalão, e reformula alguns dos elementos a constar no relatório crítico de atividades desenvolvidas⁸ (Formosinho & Machado, op. cit.), agora intitulado “documento de reflexão crítica”. Estas novas alterações mantêm, todavia, na sua essência, a filosofia do anterior, particularmente no que diz respeito aos critérios e métodos de avaliação (Pacheco & Flores, op. cit.).

Embora este documento de reflexão crítica possibilitasse a autoanálise da atividade do professor, não deixava de ser reduzido “a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de

⁷ Pacheco e Flores (op. cit.) afirmam-no conforme o Preâmbulo do Decreto Regulamentar número 11/98, de 15 de maio.

⁸ Tal como referem Formosinho e Machado (op. cit.: 100): “No que respeita aos elementos a constar no relatório crítico, as alterações limitam-se a circunscrever o cumprimento dos programas aos ‘núcleos essenciais’, substituir a designação de ‘cargos directivos’ por ‘funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica’ e ignorar eventuais ‘contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem’ (artº 6º, nº2), acrescentando, no entanto, em anexo um ‘quadro de referência’ com 16 itens da actividade do professor para a elaboração do documento de reflexão crítica”.

diferenciação” (Pacheco & Flores, op. cit.: 189). Na verdade, a análise deste exercício crítico não seria equivalente a uma avaliação rigorosa, na medida em que este documento não dependeria do julgamento por parte de avaliadores específicos em função de referentes definidos criteriosamente, constituindo, uma vez mais, um procedimento meramente administrativo e cumprindo uma finalidade de certificação, ignorando o objetivo do desenvolvimento profissional (op. cit.).

Transitou, igualmente, para este modelo mais recente a avaliação da responsabilidade do órgão de gestão da escola, que atribuía a menção de “Satisfaz” ou indicaria o “Não Satisfaz”, podendo ser requerida a classificação de “Bom” a uma comissão de avaliação constituída ao nível da escola, que integraria o presidente do órgão pedagógico, um docente exterior à escola, designado pelo professor em avaliação e preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de ensino, e um docente ou individualidade de mérito reconhecido no domínio da educação (Pacheco & Flores, op. cit.). Esta introdução da comissão de avaliação constituiu, de resto, uma das alterações mais significativas no que se refere a este modelo.

Resumindo, parece ter sido o paradigma do controlo administrativo, ancorado em procedimentos burocráticos e formalizados, que marcou os processos de avaliação do desempenho dos professores nas últimas décadas do século XX em Portugal. Tal como referem Pacheco e Flores “manteve-se um processo de avaliação que não responsabiliza os professores [...]. Na medida em que é transformado num ritual de cumprimento de deveres formais, o processo de avaliação do professor continua a significar [...] a mera catalogação dos bons serviços” (op. cit.: 190). De facto, como conclui Curado (2000), desde a publicação da LBSE em 1986, a ADD enquadrou-se, em termos de produção normativa, numa perspetiva de prestação de contas para efeitos da progressão na carreira, sendo que a finalidade do desenvolvimento profissional e organizacional não é contemplada, nem explicitamente alocada a este processo.

2. O novo modelo de ADD: para um enquadramento normativo

Como se fez notar até ao momento, as práticas de avaliação do desempenho, fundamentadas pelo ECD (Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril) e, posteriormente, alteradas pelo Decreto-Lei nº1/98 de 02 de janeiro, que vigoraram até ao final da década de 90 em Portugal, dão conta de um modelo centrado, sobretudo, em questões de natureza administrativa, uma política conducente à burocratização dos juízos de valor e pouco comprometedora da construção da profissionalidade docente e do desenvolvimento profissional. A sua aplicabilidade, e como é

reconhecido pelas entidades ministeriais na redação do novo ECD (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro), acabou por, com o decorrer do tempo, se “tornar num obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes” (Decreto-Lei nº 15/2007: 501), tendo convertido a ADD “num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (ibidem).

Assim, a indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, associada a um regime que tratou de modo igual os melhores profissionais e aqueles que cumpriam minimamente, ou até imperfeitamente, os seus deveres, formam os argumentos que levaram as entidades ministeriais a considerar que deste modelo “resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas” (ibidem). A par destes, o facto de não ter havido lugar para a possibilidade de exigir aos professores, com mais experiência e maior formação, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola, completa o conjunto das alegações que estiveram na origem da reformulação do ECD.

Nesta nova versão do ECD, tornou-se, em teoria, indispensável estabelecer um regime de avaliação do desempenho que se mostrasse mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, e que permitisse, não obstante, identificar, promover e premiar o mérito, valorizando a atividade letiva. É também indicado que este novo procedimento não assentaria, ainda que a considerasse, exclusivamente na autoavaliação realizada pelo avaliado, cometendo a responsabilidade principal pela avaliação aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes e aos órgãos diretivos das escolas, que, para a atribuição de uma menção qualitativa, teriam de se basear numa pluralidade de instrumentos e de estratégias, que contemplavam a observação de aulas, e de critérios, que englobariam o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderados por referência ao contexto socioeducativo.

Esta intencionalidade ministerial é, posteriormente, regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, que vem estabelecer os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de ADD, concretizando a matéria relativa ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais e às outras matérias referentes ao processo (calendarização, explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sistema de classificação). Este decreto reitera, ainda, que “a definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para

a promoção da auto-estima e motivação dos professores” (Decreto Regulamentar nº 2/2008: 226), cumprindo, deste modo, um dos objetivos constantes no Programa do XVII Governo Constitucional.

As coordenadas legislativas que constam dessa regulamentação, que marca um ponto de viragem no sistema de ADD em Portugal e que fundamenta o modelo de avaliação em vigor à data da realização do estudo aqui apresentado, foram, nos seus pontos essenciais (princípios orientadores, dimensões, periodicidade, instrumentos de registo de informação, elementos de referência da avaliação, objetivos individuais e parâmetros orientadores, intervenientes, fases do processo de avaliação, processo de avaliação e sistema de classificação), reunidas no âmbito do quadro 1º.

Este dispositivo de avaliação, homologado pelos normativos legislativos referenciados no quadro 1, encerrou mudanças profundas, quer ao nível pessoal e profissional para os professores, quer ao nível da escola enquanto organização, nomeadamente no que respeita às relações laborais entre pares que passaram a basear-se não na paridade mas em princípios de hierarquização e de diferenciação (Flores, 2010). De facto, pese embora se tenha constituído como uma “tentativa de conciliar lógicas de exterioridade mitigada (os pares) com lógicas de autorreflexividade reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional” (Machado et al., 2012: 89), o modelo de ADD foi recebido com profundo desagrado pela classe docente e desembocou numa torrente de indignação e de resistência, que mergulhou as escolas numa penetrante depressão coletiva. Na verdade, ainda que houvesse espaço para o reconhecimento comum da necessidade de se avaliar, efetiva e rigorosamente, a prática dos professores, a introdução deste modelo ficou, indiscutivelmente, marcada pela turbulência e pela contestação, levando à rua milhares de professores em manifestações de descontentamento, uma revolta galopante que, mais tarde, se traduziu em greves com adesões históricas.

O debate em torno da avaliação da competência profissional dos professores não se circunscreveu ao universo escolar e ao discurso político e estendeu-se à sociedade civil, que se dividiu entre o apoio à causa dos professores e a ovação às intenções governamentais, pondo, na nossa perspetiva, a nu o descrédito social no qual a classe docente portuguesa havia caído nas últimas duas décadas. Assim, a polémica em torno do modelo de ADD permitiu desocultar uma certa imagem de desconfiança face ao trabalho realizado pelos professores nas escolas, reputado, por uma faixa considerável da sociedade, como uma prática de qualidade questionável.

⁹ Esta regulamentação foi, no ano letivo de 2008-2009 ao qual se reporta o estudo, aplicada aos docentes integrados na carreira (incluindo os docentes em período probatório) e aos professores em regime de contrato administrativo.

Quadro 1: ADD segundo o Decreto Regulamentar nº2/2008

Dimensões	Descrição		
Princípios orientadores	Artigo 3º: 2) A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência , constituindo ainda seus objectivos os fixados no nº3 do artigo 40º do ECD.		
Dimensões	Artigo 4º: 1) A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões: a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.		
Periodicidade	Artigo 5º: A avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período. Artigo 28º: 1) A avaliação do pessoal docente contratado [...] realiza-se no final do período de vigência do respectivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenha prestado serviço docente efectivo, em qualquer das modalidades de contrato, durante, pelo menos, seis meses consecutivos no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.		
Instrumentos de registo	Artigo 6º: 1) [...] os avaliadores procedem, em cada ano escolar, à recolha, através de instrumentos de registo normalizados, de toda a informação que for considerada relevante para efeitos de avaliação do desempenho. 2) Os instrumentos de registo referidos no número anterior são elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo conselho científico para a avaliação do desempenho.		
Elementos de referência	Artigo 8º: 1) A avaliação do desempenho tem por referência: a) Os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a educação das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.		
Intervenientes no processo (Direitos e deveres)	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center;">Avaliado</td> <td> <p>Artigo 11º: 1) O docente tem direito à avaliação do seu desempenho a qual deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>2) O docente tem direito a que lhe sejam garantidos os meios e condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objectivos que tenha acordado.</p> <p>3) Constitui dever do docente proceder à respectiva auto-avaliação como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação.</p> <p>4) É garantido ao docente o conhecimento dos objectivos, fundamentos, conteúdos e funcionamento do sistema de avaliação do desempenho.</p> <p>5) É garantido ao avaliado o direito de reclamação e recurso.</p> </td> </tr> </table>	Avaliado	<p>Artigo 11º: 1) O docente tem direito à avaliação do seu desempenho a qual deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>2) O docente tem direito a que lhe sejam garantidos os meios e condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objectivos que tenha acordado.</p> <p>3) Constitui dever do docente proceder à respectiva auto-avaliação como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação.</p> <p>4) É garantido ao docente o conhecimento dos objectivos, fundamentos, conteúdos e funcionamento do sistema de avaliação do desempenho.</p> <p>5) É garantido ao avaliado o direito de reclamação e recurso.</p>
	Avaliado	<p>Artigo 11º: 1) O docente tem direito à avaliação do seu desempenho a qual deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>2) O docente tem direito a que lhe sejam garantidos os meios e condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objectivos que tenha acordado.</p> <p>3) Constitui dever do docente proceder à respectiva auto-avaliação como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação.</p> <p>4) É garantido ao docente o conhecimento dos objectivos, fundamentos, conteúdos e funcionamento do sistema de avaliação do desempenho.</p> <p>5) É garantido ao avaliado o direito de reclamação e recurso.</p>	
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center;">Avaliador</td> <td> <p>Artigo 12º: 1) Em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada são avaliadores: a) O coordenador do departamento curricular; b) O presidente do conselho executivo ou director;</p> <p>2) O coordenador de departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares, em termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>3) A delegação prevista no número anterior é efectuada com professores titulares que pertençam, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar.</p> <p>4) O presidente do conselho executivo ou o director pode delegar noutros membros da direcção executiva a sua competência para a avaliação de docentes.</p> <p>5) Na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores a que se refere o nº 1, a avaliação é assegurada pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho.</p> </td> </tr> </table>	Avaliador	<p>Artigo 12º: 1) Em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada são avaliadores: a) O coordenador do departamento curricular; b) O presidente do conselho executivo ou director;</p> <p>2) O coordenador de departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares, em termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>3) A delegação prevista no número anterior é efectuada com professores titulares que pertençam, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar.</p> <p>4) O presidente do conselho executivo ou o director pode delegar noutros membros da direcção executiva a sua competência para a avaliação de docentes.</p> <p>5) Na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores a que se refere o nº 1, a avaliação é assegurada pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho.</p>
Avaliador	<p>Artigo 12º: 1) Em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada são avaliadores: a) O coordenador do departamento curricular; b) O presidente do conselho executivo ou director;</p> <p>2) O coordenador de departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares, em termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>3) A delegação prevista no número anterior é efectuada com professores titulares que pertençam, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar.</p> <p>4) O presidente do conselho executivo ou o director pode delegar noutros membros da direcção executiva a sua competência para a avaliação de docentes.</p> <p>5) Na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores a que se refere o nº 1, a avaliação é assegurada pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho.</p>		
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center;">Comissão de coordena. da ADD</td> <td> <p>Artigo 13º: 1) Integram a comissão de coordenação da avaliação do desempenho: a) O presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena; b) Quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico.</p> <p>2) Os objectivos fixados e os resultados a atingir pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada no âmbito do respectivo projecto educativo ou plano de actividades são considerados pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho e ainda para validação das classificações que apresentem as menções de <i>Excelente</i>, <i>Muito Bom</i> ou <i>Insuficiente</i>.</p> <p>3) O membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho que exerça também funções de avaliador, não pode intervir na emissão do parecer daquele órgão sobre a proposta de avaliação ou a apreciação da reclamação relativa ao docente que avaliou.</p> </td> </tr> </table>	Comissão de coordena. da ADD	<p>Artigo 13º: 1) Integram a comissão de coordenação da avaliação do desempenho: a) O presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena; b) Quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico.</p> <p>2) Os objectivos fixados e os resultados a atingir pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada no âmbito do respectivo projecto educativo ou plano de actividades são considerados pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho e ainda para validação das classificações que apresentem as menções de <i>Excelente</i>, <i>Muito Bom</i> ou <i>Insuficiente</i>.</p> <p>3) O membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho que exerça também funções de avaliador, não pode intervir na emissão do parecer daquele órgão sobre a proposta de avaliação ou a apreciação da reclamação relativa ao docente que avaliou.</p>	
Comissão de coordena. da ADD	<p>Artigo 13º: 1) Integram a comissão de coordenação da avaliação do desempenho: a) O presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena; b) Quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico.</p> <p>2) Os objectivos fixados e os resultados a atingir pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada no âmbito do respectivo projecto educativo ou plano de actividades são considerados pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho e ainda para validação das classificações que apresentem as menções de <i>Excelente</i>, <i>Muito Bom</i> ou <i>Insuficiente</i>.</p> <p>3) O membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho que exerça também funções de avaliador, não pode intervir na emissão do parecer daquele órgão sobre a proposta de avaliação ou a apreciação da reclamação relativa ao docente que avaliou.</p>		

Fases do processo	<p>Artigo 15º: O processo de avaliação compreende as seguintes fases sequenciais: a) Preenchimento da ficha de auto-avaliação; b) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; c) Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito Bom ou de Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; d) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; e) Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.</p>
--------------------------	--

Autoavaliação	<p>Artigo 16º: 1) A auto-avaliação tem como objectivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados.</p> <p>2) A auto-avaliação é obrigatória e concretiza-se através do preenchimento, pelo avaliado, de uma ficha própria a analisar pelos avaliadores conjuntamente com aquele na entrevista</p>
----------------------	---

Processo de avaliação		<p>individual.</p> <p>3) A ficha de auto-avaliação é entregue aos avaliadores em momento anterior ao preenchimento, por estes, das fichas de avaliação, constituindo elemento a considerar na avaliação de desempenho mas não sendo os seus resultados vinculativos para a classificação a atribuir.</p> <p>4) A ficha de auto-avaliação deve explicitar o contributo do docente, durante o exercício das suas funções, para o cumprimento dos objectivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos.</p> <p>5) Para o efeito da parte final do número anterior o docente apresenta, na ficha de auto-avaliação, os seguintes elementos: a) Resultados do progresso de cada um dos seus alunos nos anos lectivos em avaliação [...]; b) A evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados: i) Dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada; ii) Dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. C) Resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas.</p> <p>6) Além dos referidos no número anterior, pode o docente apresentar outros elementos para o efeito do nº4 designadamente que permitam comprovar o seu contributo para o progresso dos resultados escolares dos alunos, a redução das taxas de abandono escolar e a apreciação do respectivo contexto socioeducativo.</p>
	Avaliação realizada pelo Coordenador do Departamento Curricular	<p>Artigo 17º: 1) A avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>2) Os professores titulares que exercem alguma das funções previstas nas alíneas a), d) ou e) do nº4 do artigo 35º do ECD, bem como as funções previstas no nº 2 do artigo 12º, são avaliados pelo exercício da actividade lectiva, nos termos do nº1, bem como pelo exercício específico dessas funções do professor titular.</p> <p>3) Para efeitos do disposto na alínea c) do nº 3 do artigo 45º do ECD, o órgão de direcção executiva calendariza a observação, pelo coordenador do departamento curricular, de, pelo menos, três aulas leccionadas pelo docente, por ano escolar, as quais devem corresponder, cada uma, a uma unidade didáctica diferenciada.</p>
	Avaliação realizada pela Direcção Executiva	<p>Artigo 18º: 1) Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva os indicadores de classificação ponderam o seguinte: a) Nível de assiduidade – aprecia a diferença entre o número de aulas previstas e o número de aulas ministradas; b) Serviço distribuído – aprecia o grau de cumprimento do serviço lectivo e não lectivo atribuído ao docente, tendo por referência os prazos e objectivos fixados para a sua prossecução; c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo – aprecia os dados apresentados pelo docente na ficha de auto-avaliação os quais são objecto de validação pelos avaliadores; d) Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada – assenta na valorização dos seguintes factores: i) Número de actividades constantes do projecto curricular de turma e do plano anual de actividades que foram distribuídas ao docente em cada ano lectivo e em que o mesmo participou; ii) Qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos prosseguidos; e) Acções de formação contínua – aprecia, tendo em conta a classificação e o número de créditos obtidos [...]; f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica – aprecia o grau de cumprimento dos objectivos predefinidos para o desempenho de cargos ou actividades de coordenação nas estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica, ou na coordenação de projectos, previstos na lei ou no regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; g) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa – aprecia os projectos propostos pelo docente e pelo respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada [...].</p> <p>3) A apreciação dos pais e encarregados de educação, prevista na alínea h) do nº 2 do artigo 45º do ECD depende da concordância do docente e é promovida nos termos a definir no regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p>
Sistema de classificação	<p>Artigo 21º: 1) A avaliação de cada uma das componentes de classificação e respectivos subgrupos é feita nos termos do disposto no artigo 46º do ECD.</p> <p>2) Sem prejuízo do disposto no nº 5, o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação, e é expresso nas seguintes menções qualitativas: <i>Excelente</i> – correspondendo a avaliação final de 9 a 10 valores; <i>Muito Bom</i> – de 8 a 8,9 valores; <i>Bom</i> – de 6,5 a 7,9 valores; <i>Regular</i> – de 5 a 6,4 valores; <i>Insuficiente</i> – de 1 a 4,9 valores.</p> <p>3) As menções qualitativas referidas no número anterior correspondem ao grau de cumprimento dos objectivos fixados e ao nível de competência demonstrada na sua concretização, tendo em conta os princípios orientadores que forem formulados pelo conselho científico para a avaliação de professores para a definição dos respectivos padrões.</p> <p>4) A diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i>, por agrupamento de escolas ou escola não agrupada, mediante despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da Administração Pública, as quais terão obrigatoriamente por referência os resultados obtidos na respectiva avaliação externa.</p> <p>5) A atribuição da menção qualitativa de <i>Excelente</i> fica, em qualquer caso, dependente do cumprimento de 100% do serviço lectivo distribuído em cada um dos anos escolares a que se reporta o período em avaliação.</p>	

Do ponto de vista da classe docente, a efervescência que toldou o arranque do processo renovado de ADD deveu-se, sobretudo, às implicações que a sua reestruturação implicou para a vida quotidiana dos professores e das escolas. Um modelo tido como eminentemente burocrático, de carácter sumativo e que passou a dificultar e a constranger a progressão na carreira (Nunes & Rodrigues, 2011), acarretou alguns aspetos críticos. Assim, “a burocracia, o aumento do volume de trabalho, o sistema de quotas (e o concurso para professor titular numa fase transitória), bem como a falta de condições para a sua implementação, pelas dimensões que envolve e pelas repercussões que implica” (Flores, 2010: 7), a par da falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores, uma impreparação que encerra, de resto, uma das questões mais polémicas em torno deste processo (Fernandes, 2008), formam, entre outros, o conjunto dos problemas apontados, numa fase inicial, pela classe docente a este novo modelo.

Terá sido esta contestação e a crítica cerrada que recaiu sobre o modelo de ADD que levaram as entidades ministeriais, lideradas pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, a reconsiderar determinados aspetos e a decretar algumas medidas de simplificação, através dos Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 (que estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o ECD), Despacho n.º 3006/2009 (altera e republica o anexo IVI do Despacho n.º 16 872/2008, de 7 de abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação), e Decreto Regulamentar n.º 14/2009 (prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, que estabelece o regime transitório de desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário). Esta necessidade de simplificação, ditada pela revolta da classe docente, não acalmou, porém, o tumulto face ao modelo proposto, nem tão pouco melhorou a aceitação deste pelos professores (Sousa et al., 2011).

Para além dos decretos e despacho referenciados previamente, o processo de ADD foi sendo, ao longo do tempo, exposto a permanentes reconstruções, fruto da avalanche legislativa que se fez seguir à revisão do ECD, uma situação que se procurou ilustrar no resumo constante do quadro 2, e que constituiu, per si, um dos maiores focos de destabilização para a operacionalização do mesmo.

Quadro 2: Síntese da legislação complementar referente à ADD após a introdução do Decreto-Lei nº 15/2007

Legislação	Sinopse
Decreto Regulamentar nº 2/2008	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Decreto Regulamentar nº 4/2008	Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores
Despacho nº 6753/2008	Designa os membros do Conselho Científico da Avaliação.
Despacho nº 7465/2008	Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular
Despacho nº 13 459/2008	Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro.
Decreto Regulamentar nº 11/2008	Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009.
Despacho nº 16872/2008	Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.
Decreto-Lei nº 104/2008	Estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação.
Despacho nº 20131/2008	Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação do desempenho de pessoal docente.
Despacho nº 27136/2008	Aditamento ao despacho nº 7465/2008, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 52, de 13 de março de 2008.
Despacho conj. nº 31996/2008	Altera o Despacho nº 20 131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Muito bom e Excelente.
Despacho nº 32047/2008	Altera o despacho nº 19 117/2008, que determina a organização do ano letivo de 2008-2009.
Despacho nº 32048/2008	Delegação de competências no âmbito da avaliação do desempenho do pessoal docente.
Lei nº 64-A/2008	Orçamento de Estado para 2009 –Artigo nº 158.
Decreto Regulamentar nº 1-A/2009	Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril.
Despacho nº 3006/2009	Altera e republica o anexo VI do Despacho nº 16 872/2008, de 7 de abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.
Despacho nº 15772/2009	Repristina o nº3 do anexo XVI do Despacho nº 16 872/2008, de 7 de abril, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 119, de 23 de junho.
Decreto Regulamentar nº 14/2009	Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro, que estabelece o regime transitório de desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
Portaria nº 1317/2009	Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho de membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas.
Despacho nº 4913-B/2010	Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar.
Despacho nº 7886/2010	Avaliação dos docentes em regime de mobilidade.
Decreto-Lei nº75/2010	Alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Decreto Regulamentar nº 2/2010	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e revoga os Decretos Regulamentares números 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto.

Despacho nº 14420/2010	Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.
Portaria nº 926/2010	Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3º e 5º escalões e à obtenção de menções de Muito bom e Excelente.
Despacho normativo nº 24/2010	Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no nº 9 do artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Despacho nº 16034/2010	Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
Despacho nº 17645/2010	Determina os procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de administração e gestão nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e em exercício de funções de direção dos centros de formação das associações de escolas.
Despacho nº 18020/2010	Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime.
Portaria nº 1333/2010	Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como em centros de formação de associações de escola.
Despacho nº 5464/2011	Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato.
Despacho nº 5465/2011	Estabelece as percentagens máximas para a atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.
Despacho Regulamentar nº 26/ 2012	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, revogando o Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho.
Declaração de Retificação nº 20/2012	Retifica o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, do MEC, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e revoga o Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, publicado no Diário da República, 1ª série, nº37, de 21 de fevereiro de 2012.
Despacho normativo nº19/2012	Revoga o Despacho normativo nº24/2010, de 23 de setembro de 2010.
Despacho nº 12567/2012	Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira.
Despacho nº 12635/2012	Determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP nas menções qualitativas específicas previstas no artigo 46º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Despacho normativo nº 24/2012	Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.
Despacho nº 13981/2012	Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.
Portaria nº15/2013	Define regimes de exceção no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente consagrado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e revoga a Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro.

De facto, este modelo, que à luz do momento presente e passados cinco anos após a sua introdução, não se encontra ainda totalmente definido e estabilizado, foi sendo visto e revisto sistematicamente, dando azo a alterações avulsas e efémeras, que provocaram um profundo clima de esquizofrenia, avolumando, progressivamente, o desânimo e o descontentamento no seio das escolas e da comunidade docente. Era, no entanto, neste cenário de instabilidade que os avaliadores procuravam exercer a sua função, um trabalho de natureza burocrática e classificativa, em que lhes competia, sobretudo, preencher formulários de avaliação, através dos quais classificavam o desempenho dos docentes em função de determinados parâmetros e indicadores (Sousa et al., 2011). Com efeito, e como notam estes autores:

“Não era exigido aos avaliadores qualquer apoio ou orientação aos avaliados na demanda da melhoria do desempenho [...]. Por outras palavras, não era atribuída aos avaliadores a responsabilidade de realizar qualquer diligência de avaliação formativa, apesar de os princípios orientadores do modelo, explicitados no artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2008 e mantidos em legislação posteriormente publicada, enfatizarem a relação entre a avaliação de professores, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos” (op. cit.: 23).

Na verdade, o processo atravessou tantas alterações que analisá-las em profundidade requeria outro tempo e outro espaço, que este texto não poderá comportar. Atendendo a esta situação, centrar-se-á a análise nas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, de referência obrigatória, na medida em que altera o ECD e revoga o Decreto-Regulamentar nº 2/2008, impondo o fim deste primeiro ciclo do sistema de ADD, e pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que orienta o processo de ADD em vigor no momento em que escrevemos este texto.

Analisando o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, é reiterado e clarificado o objetivo de articular a ADD “com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação” (Costa et al., 2010: 332). Esta versão levou em conta, segundo Tomás e Costa (2011), as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009, 2010), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009) e pela Consultora Delloite (2009), que identificaram alguns dos constrangimentos que se enunciaram anteriormente, e que se prenderam

com a lógica de verticalização e a diferenciação funcional, nomeadamente no que respeita ao desempenho de cargos especializados, a falta de formação dos avaliadores, o tempo consumido pelo processo, a dificuldade na construção dos instrumentos de registo, entre outros. Os relatórios produzidos pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores denunciam, ainda, que:

“A abordagem normativa dominante nas escolas relegou para segundo plano a componente formativa da avaliação preconizada pela legislação, conduzindo à situação em que, de acordo com as observações feitas pelas escolas, a avaliação não tem impacto sobre a melhoria do desempenho, no reconhecimento do mérito e da qualidade dos docentes, na melhoria dos resultados dos alunos ou na melhoria da escola como organização [...]” (Tomás & Costa, op. cit.: 470/471).

Assim, as alterações introduzidas por este Decreto-Lei 75/2010 fazem-se notar, essencialmente, ao nível dos procedimentos e organização do processo de avaliação em cada escola (Tomás & Costa, op. cit.). Com a introdução deste novo regime, as duas componentes da avaliação do desempenho, componente científico-pedagógica e funcional, que eram, respetivamente, apreciadas pelo coordenador do departamento curricular e pelo diretor da escola, passam a quatro dimensões, explicitadas pelo artigo 45º do Decreto-Lei supra citado (preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos). A sua apreciação é remetida, na sua totalidade, ao relator (avaliador), ainda que a responsabilidade da classificação seja imputada ao júri de avaliação. Na sua essência, esta versão produz, entre outras, as seguintes alterações: i) a construção dos instrumentos de registo passa a ser elaborada por referência a padrões de desempenho definidos a nível nacional; ii) os indicadores de medida relativos aos resultados dos alunos e ao abandono escolar deixam de ser considerados como elemento de referência na ADD; iii) a observação de aulas assume um procedimento facultativo, constituindo-se, porém, condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* e no caso da progressão para os 3º e 5º escalões; iv) a autoavaliação mantém o seu carácter obrigatório e concretiza-se através de um relatório apresentado ao diretor da escola; v) a entrevista individual, prevista no anterior regime, destinada à apreciação conjunta do desempenho docente e da proposta de avaliação, abandona o seu carácter obrigatório e decorre apenas por requerimento do avaliado, ainda que, sempre que haja lugar à observação de aulas, o relator e o professor avaliado deverão reunir com o objetivo de proceder à apreciação conjunta das aulas observadas; vi) a atribuição das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente* confere o direito à progressão ao 5.º e 7.º escalão

da carreira, independentemente da existência de vagas, sendo que duas menções consecutivas resultam na bonificação de 6 meses ou 1 ano de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira; vii) a atribuição da menção qualitativa *Bom* permite o acesso à carreira, bem como a normal progressão; viii) a atribuição das menções qualitativas *Regular* e *Insuficiente* determina a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira (Tomás & Costa, op.cit.).

Foi, porém, a tensão face à prevalência de uma heteroavaliação interna, que constituiu, como se afirmou anteriormente, um dos principais focos de descontentamento por parte da classe docente (Machado et al., 2012), e que, na nossa perspetiva, ditou a publicação do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro. De facto, “na ausência de práticas colaborativas consolidadas, bem como uma cultura profissional e escolar, ainda profundamente marcadas pela paridade e pela ausência de lógicas de hierarquização” (Machado et al., op cit.), a internalidade do processo de ADD e a paridade dos avaliadores suscitaram a urgência de um novo ajustamento e a abertura à avaliação externa. Assim, a última versão do modelo de ADD, à data da escrita deste texto, surge, segundo o que desta consta, em função da “experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente” (Decreto regulamentar nº 26/2012: 855), que terá demonstrado a necessidade de “garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem” (ibidem). Em linhas gerais, é reiterada a preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores e com a sua envolvência no processo avaliativo, passando a admitirem-se ciclos de avaliação mais longos e coincidentes com a duração dos escalões da carreira, por forma a permitir uma maior tranquilidade na vida das escolas.

A par desta alteração, o processo passa a ser regulado, quer interna, quer externamente. Com efeito, a avaliação externa é destinada aos docentes em período probatório; aos professores que se encontram no 2.º e 4.º escalões da carreira; aos professores que requeiram a atribuição da menção qualitativa de *Excelente*; e aos professores a quem tenha sido atribuída a menção qualitativa de *Insuficiente* (Machado et al., 2012). Já a avaliação interna aplica-se aos docentes posicionados nos restantes escalões e aos professores em regime de contrato a termo certo. A modalidade externa da avaliação é centrada na observação de aulas e no acompanhamento, análise e avaliação da componente científico-pedagógica do docente avaliado, um procedimento tomado no sentido de minimizar os conflitos interpares entre avaliadores e avaliados. É prevista, para o efeito, a criação de uma bolsa de avaliadores, constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.

Ainda, admite-se, no prólogo deste decreto, que a ADD far-se-á “com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa” (ibidem). Com efeito, sintetizam-se no quadro 3 algumas das diretrizes que esta nova alteração impôs ao modelo avaliativo:

Quadro 3: ADD segundo o Decreto Regulamentar nº26/2012

Natureza da avaliação	O avaliador	Requisitos cumulativos atribuídos ao avaliador	Objetos a avaliar	Observação de aulas
Externa	Integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.	<p>a) Estar integrado num escalão igual ou superior ao do avaliado;</p> <p>b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento;</p> <p>c) Ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.</p>	Componente científica e pedagógica	<p>De carácter obrigatório para:</p> <p>a) Docentes em período probatório;</p> <p>b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira;</p> <p>c) Para atribuição da menção de <i>Excelente</i>, em qualquer escalão;</p> <p>d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de <i>Insuficiente</i>. Nas restantes situações, a observação de aulas assume um carácter facultativo.</p>
Interna	Coordenador de departamento curricular ou quem este designar.	<p>a) Estar integrado num escalão igual ou superior ao do avaliado;</p> <p>b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento;</p> <p>c) Ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.</p> <p>Na impossibilidade da aplicação dos critérios mencionados não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O projeto docente (de carácter opcional); ● Documento do registo de avaliação aprovado pelo conselho pedagógico; ● Relatório de autoavaliação. 	Não aplicável.

Como o quadro anterior clarifica, a avaliação externa circunscreve-se à observação da prática em sala de aula e é apenas aplicável em algumas circunstâncias particulares, sendo a sua requisição, com a publicação deste decreto, vedada aos professores contratados a termo, que ficam, deste modo, impedidos de a incluir no seu processo de ADD e, conseqüentemente, de ver o seu trabalho reconhecido como *Excelente*. Já a avaliação interna, que é destinada a todos os docentes e em todos os escalões, incide sobre o relatório de autoavaliação, um documento crítico

que deverá refletir o trabalho desenvolvido ao nível: da a) prática letiva; das b) atividades promovidas; da c) análise dos resultados obtidos pelos alunos; do d) contributo para os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo; e da e) formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Explanada a introdução e implementação do novo modelo de ADD em vigor desde a sua génese até à sua última alteração, e como se pensa ter ficado claro ao longo do texto, a avaliação do desempenho tem vindo, ao longo das últimas três décadas em Portugal e ainda atualmente, a ser vertebrada por interesses múltiplos, nomeadamente político-economicistas, que raramente se centraram no objetivo primário que deverá cumprir: analisar as práticas pedagógicas por fim a desenvolver os profissionais que as exercem. Não obstante, e tal como referem Formosinho e Machado (2010a: 78): “a evolução da regulação da carreira docente tem introduzido mecanismos de diferenciação que pedem de empréstimo argumentos mobilizados pela perspectiva profissional e os incorporam em procedimentos tributários da burocracia que rege o sistema escolar português”. Parece ser também esse o caso do atual modelo de ADD, que não conseguiu resgatar as práticas avaliativas desta tradição burocrática e tomar a direção do desenvolvimento profissional contínuo, um dado que as investigações recentes sobre a ADD têm vindo a confirmar, como se observará em seguida.

Pese embora este entendimento, concordamos com Tomás e Sousa quando afirmam que:

“A operacionalização em Portugal deste modelo de avaliação do desempenho docente (2007-2011) tem, ainda, sido condicionada pela tradição das práticas docentes e pela visão que os professores tinham de uma carreira que era linear e imutável. Uma vez integrado na carreira, o professor teria apenas que deixar passar o tempo para conseguir a normal progressão e pouco teria que fazer para a consecução do seu desenvolvimento profissional” (2011: 479).

De facto, este novo modelo que tem vindo a ser posto em prática teve a benesse de implodir com uma cultura de avaliação que sustentava um sistema de progressão na carreira linear e indiferenciado, bem como de conferir, como concluem os autores, uma maior responsabilização e uma postura mais ativa aos professores, exigindo uma atualização dos seus conhecimentos, que serão mobilizados na sua prática, tendo, simultaneamente, em conta a consecução das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento da escola enquanto organização (ibidem), um pensamento que também partilhamos.

3. ADD: auscultando os resultados dos estudos empíricos

Como se afirmou em outros momentos do texto, o novo modelo de ADD em Portugal, surgindo como uma medida imposta externamente pelo poder, mas de execução interna (Tomás & Costa, 2011), trouxe implicações às escolas e aos professores, bem como à supervisão pedagógica, implicações que têm suscitado um interesse crescente junto da investigação académica. Neste sentido, desde o princípio da implementação do processo avaliativo foram surgindo alguns estudos sobre esta problemática (Mendonça, 2007; Lourenço, 2008; Messias, 2008; Aguiar & Alves, 2009; Borges, 2009; Figueiredo, 2009; Gomes, 2010; Vicente, 2010; Casanova, 2011; Marques, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012; Sousa, 2012). Estes estudos identificam problemas/constrangimentos e potencialidades relativamente ao processo de avaliação do desempenho dos professores portugueses. Apresenta-se, em seguida, uma sinopse dos principais resultados alcançados até ao momento sobre este processo, que evidenciam que:

- Os professores concordam com a existência de uma avaliação do seu desempenho (Lourenço, 2008; Borges, 2009; Gomes, 2010; Vicente, 2010; Marques, 2011; Gomes, 2012);
- Pese embora a sua concordância relativamente à necessidade de serem avaliados, os professores identificam alguns problemas/constrangimentos aos modelos, sobretudo ao nível das funções, finalidades e metodologias associadas ao processo de supervisão/avaliação (Lourenço, 2008), que apontam, geralmente, para uma visão da ADD enquanto instrumento de seleção, de formulação de juízos e de prestação de contas (Messias, 2008; Borges, 2009; Sousa, 2012);
- Paradoxalmente, alguns professores reconhecem vantagens decorrentes do processo de ADD quer para si próprios, numa lógica de desenvolvimento profissional, quer para o sistema educativo e o ensino em geral, numa perspetiva de desenvolvimento organizacional (Lourenço, 2008; Freitas, 2012). Estas virtudes do processo para o sistema educativo e os seus agentes implicam, todavia, que cada interveniente compreenda qual é o seu papel neste processo, por forma a garantir a existência de uma cultura cooperativa entre professores (Casanova, 2011);
- O processo de ADD é entendido como um processo burocratizado, que consome demasiado tempo às escolas e aos intervenientes, sendo que os SP/avaliadores indicam, frequentemente, falta

de tempo suficiente para poderem cumprir com as suas funções (Aguiar & Alves, 2009; Borges, 2009; Figueiredo, 2009; Gomes, 2010; Gomes, 2012);

- Contrariamente ao almejado, este modelo parece ter potenciado o aumento do individualismo dentro da classe docente, diminuindo a presença de um espírito de colaboração entre os pares, uma situação derivada das aspirações e da concorrência inerentes à progressão na carreira e decorrentes da introdução de um sistema de quotas (Figueiredo, 2009; Gomes 2010; Freitas, 2012; Gomes, 2012);

- O perfil do SP/avaliador competente desejado pelos professores aponta para um profissional altamente qualificado e imbuído de uma elevada consciência ética e moral (Lourenço, 2008; Aguiar & Alves, 2009; Borges, 2009; Gomes, 2010; Marques, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012). A necessidade de o SP/avaliador deter formação especializada em avaliação/supervisão é evidenciada pelos professores, mas também pelos próprios SP/avaliadores, que confessam revelar dificuldades na sua missão de avaliar os seus colegas, argumentando, precisamente, essa lacuna formativa, bem como alguns constrangimentos de natureza ética decorrentes das relações interpessoais de proximidade (ou distanciamento) com os avaliados (Lourenço, 2008; Freitas, 2012; Gomes, 2012);

- Alguns docentes defendem, ainda, que o SP/avaliador deverá desenvolver a sua função em exclusividade e não em regime de acumulação com a prática da docência (Gomes, 2012);

- A generalidade dos docentes acentua a necessidade de uma avaliação de pendor formativo, colaborativo e edificante do desenvolvimento profissional (Lourenço, 2008; Messias, 2008; Freitas, 2012; Gomes, 2012), centrada em necessidades e interesses identificados dentro dos contextos (Lourenço, 2008). Salientam, ainda, a importância que a autoavaliação poderá assumir num processo desta natureza (Gomes, 2010);

- Do ponto de vista das estratégias, a observação de aulas é considerada importante para o processo superviso/avaliativo, sendo, porém, apontado algum défice de objetividade nesta prática (Figueiredo, 2009; Gomes, 2010). Ainda, a estratégia de observação da prática deverá ser complementada com outras estratégias e instrumentos de recolha de informação (Borges, 2009) e

indicada mediante o nível de experiência profissional do avaliado. Neste sentido, a sua aplicação parece justificar-se, sobretudo, em situações em que se verifique um menor grau de experiência por parte do avaliado (Messias, 2008; Aguiar & Alves, 2009) ou no caso de professores em que tenham sido diagnosticados problemas face à sua prática (Aguiar & Alves, 2009);

- Ainda, os professores referem que os encarregados de educação não deverão participar na ADD, por não conhecerem o trabalho desenvolvido pelos professores, e, ainda, por não lhes ser reconhecida a competência para os avaliar (Mendonça, 2007; Aguiar & Alves, 2009; Vicente, 2010);

- Os professores aceitam as dimensões pelos quais são avaliados por considerá-las adequadas, reconhecendo, no entanto, a necessidade de atribuir um maior significado à dimensão social, profissional e ética e à dimensão do ensino-aprendizagem (Gomes, 2010);

- Alguns professores reconhecem que a supervisão no âmbito da ADD terá facilitado a reflexão sobre as práticas, contribuindo para a sua melhoria, admitindo, todavia, que este processo não terá contribuído para o seu desenvolvimento profissional (Casanova, 2011; Marques, 2011; Gomes, 2012; Sousa, 2012);

- Face à discussão da avaliação interna versus externa, parece existir uma preferência pela externalidade, um posicionamento que se achará associado aos possíveis conflitos derivados da relação interpares, mas que poderá também ter raízes mais profundas no hábito de controlo externo (do Estado) sobre a classe docente (Gomes, 2012);

- Os professores mostram-se lesados por não lhes ter sido permitido um papel mais participativo e interventivo na construção do modelo de ADD em vigor (Borges, 2009; Freitas, 2012);

- Considera-se que as alterações legislativas que caracterizaram o processo de ADD desde o seu início não permitiram às escolas ter o tempo necessário para reflexão, experimentação e discussão do modelo (Freitas, 2012);

- Os docentes parecem, ainda, reconhecer que os professores eficazes devem progredir na carreira e os menos eficazes deverão ser afastados da profissão (Gomes, 2010).

Os resultados destas investigações, que dão voz aos professores e às práticas supervisivas/avaliativas vividas no terreno, evidenciam uma confluência de pensamento sobre a ADD, confirmando que é um processo que apresenta problemas estruturais e constrangimentos de ordem múltipla, mas que, em simultâneo, se reveste de possibilidades e de desafios. Com efeito, tratando-se a avaliação do desempenho de uma inevitabilidade, num mundo contemporâneo cada vez mais ávido de conhecimento e de preparação científica, e que impõe a adaptação dos professores às exigências da sociedade e da economia, insistir num processo promotor da melhoria permanente dos desempenhos e gerador das condições facilitadoras para que este aperfeiçoamento ocorra, serão preocupações que deverão situar-se no epicentro das atenções governamentais e das escolas. Assim, para que a ADD “seja uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os professores envolvidos, avaliadores e avaliados, é necessário que estes confiem na arquitetura do modelo, no processo, nos resultados e na respetiva utilização” (Ventura, 2012: 57). Tornar-se-á, deste modo, fundamental desenvolver sistemas de avaliação válidos, que se focalizem, efetivamente, nestes objetivos, distanciando-se de políticas norteadas por valores que cumprem apenas o desígnio do controlo e da mera prestação de contas. Será, como tal, importante continuar a questionar quem a avaliação favorecerá, que tipo de benefícios e implicações trará, que propósitos assistirá e, sobretudo, ao serviço de quem se colocará (Santos Guerra, 1993; Flores, 2010).

Expostos, assim, os resultados evidenciados pela investigação recente em ADD em Portugal, pareceu necessário, numa lógica global, explorar outros contextos internacionais, no sentido de se compreender de que forma os processos de ADD são, fora de portas, desenvolvidos e em que medida se aproximam ou afastam da realidade portuguesa.

4. Práticas e sistemas de ADD num contexto internacional

A cultura da avaliação do desempenho profissional, que começa agora a enraizar-se no sistema educativo português, tem vindo, como já se referiu em outros momentos do texto, a conquistar o interesse dos académicos, aqui e além-fronteiras, que discutem, sobretudo, a construção e implementação de sistemas de avaliação de professores e de processos de

operacionalização, modos de funcionamento, lógicas e propósitos e respetivas implicações (Flores, 2010). Assim, e no sentido de contribuir para o debate sobre esta problemática no nosso país, Flores (op. cit.) reúne um conjunto de reflexões sobre esta matéria, elaboradas por investigadores de vários países, designadamente EUA, Chile, Nova Zelândia, Austrália, França, Inglaterra e Irlanda, um conhecimento que importa explorar e em que se ancorará a reflexão que se segue. A par deste grupo de estudos, analisar-se-á, igualmente, o modelo de avaliação de professores finlandês, um sistema educativo que tem sido, de resto, frequentemente referenciado como um modelo para as políticas de educação portuguesas e europeias.

Iniciando pela reflexão de Stronge (2010), que se reporta à realidade dos EUA, o autor começa por discutir algumas questões relativamente à definição e implementação de um sistema avaliativo de qualidade. Associando a ideia de que a avaliação impulsiona o desenvolvimento profissional dos professores, auxilia a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, ao mesmo tempo que contribui, individual e coletivamente, para a melhoria da escola, Stronge admite a possibilidade de articulação entre os propósitos do desenvolvimento profissional e da prestação de contas, recomendando a urgência de um esforço concertado a fim de se estabelecer uma ligação lógica entre ambos os desígnios. Tidos, frequentemente, como mutuamente exclusivos, estes dois propósitos associados à ADD constituem, segundo o autor, interesses que se apoiam reciprocamente, sendo, deste modo, compatíveis e não contraditórios. Stronge nota, porém, que a ênfase na prestação de contas está relacionada com a avaliação do desempenho individual do professor e com o cumprimento dos objetivos da escola, uma função da avaliação que é, com frequência, encarada como um propósito que desvia o potencial formativo do processo de supervisão. O autor lamenta, não obstante, que a avaliação dos professores tenha “sido demasiadas vezes vista não como um veículo de desenvolvimento e melhoria, mas antes como uma mera formalidade – uma função superficial que tem perdido o seu significado” (op. cit.: 29), um exercício mecanizado que, na ótica do autor, acaba por consumir demasiado tempo.

Ainda, ao longo da sua reflexão, Stronge vai fazendo referência a um conjunto de aspetos que subjazem aos sistemas/processos/práticas de avaliação dos professores, nomeadamente os propósitos, componentes essenciais, fontes de análise do desempenho, bem como linhas de orientação facilitadoras de um sistema de ADD de qualidade e falhas/críticas associadas às práticas avaliativas, pressupostos que se procuraram sintetizar e reunir no quadro seguinte (quadro 4):

Quadro 4: Elementos associados à ADD (Stronge, 2010)

Propósitos da ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional (natureza <i>formativa</i>) • Prestação de contas (natureza <i>sumativa</i>)
Componentes essenciais de uma ADD de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação: <ol style="list-style-type: none"> a) <i>pública</i>: relacionada com a revelação pública de elementos acerca dos quais os professores têm o direito de ser informados; b) <i>privada</i>: comunicação bilateral contínua entre o avaliador e o professor. • Comprometimento organizacional • Colaboração
Fontes de análise do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Observação: formal da aula/trabalho; contínua e episódica do desempenho; do trabalho do aluno; • Inquéritos aos alunos: o <i>feedback</i> dos alunos pode constituir uma fonte viável de informação que aumenta a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem; • Portfólio do professor; • Aproveitamento escolar e outros dados do desempenho.
Linhas de orientação para uma ADD de qualidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis de desempenho individual, com os objetivos da organização; 2. Considerar o contexto da avaliação de professores; 3. Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas; 4. Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente; 5. Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores; 6. O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.
Falhas/críticas associadas a práticas de ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Privar o pessoal não qualificado de certificações e de processos de seleção; • Proporcionar um <i>feedback</i> construtivo a cada professor; • Reconhecer e ajudar a reforçar serviços de elevada qualidade; • Proporcionar uma direção para os programas de desenvolvimento do pessoal docente; • Apresentar dados que resistam ao escrutínio profissional e judicial; • Apresentar dados de forma eficaz e a um custo razoável; • Ajudar as instituições a despedir professores incompetentes ou não produtivos.

Para além destes pressupostos e recomendações deixados ao cuidado das práticas de ADD, Stronge acaba por concluir que, quando num processo de avaliação da qualidade docente as apreciações “são vistas como metas finais *versus* objetivos iniciais de um diálogo contínuo entre um administrador/supervisor e um docente, a avaliação torna-se irrelevante” (op. cit.: 40). De facto, uma avaliação que, como refere o autor, “seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria” (ibidem). Neste sentido, qualquer sistema que se edifique a partir desta premissa da melhoria individual e institucional encerra, segundo o autor, a promessa de cumprir esse propósito. Stronge acrescenta, por último, que uma ADD de elevada qualidade poderá tratar-se de um mecanismo promotor da aprendizagem ao longo da vida e da eficácia pedagógica dos professores.

O pensamento de Stronge parece ser acompanhado de perto por Darling-Hammond, que também defende que as “iniciativas desenvolvidas com o intuito de medir e reconhecer a eficácia dos docentes parecem ser oportunas, à medida que a pressão para melhorar os resultados dos alunos se conjuga com a consciência da importância dos professores em relação à sua aprendizagem” (2010: 233). Este resultado dependerá, no entanto, do desenvolvimento de sistemas que se mostrem capazes de desenvolver, simultaneamente, a competência dos professores através de um acompanhamento e da formação baseada em padrões, bem como sob o meio da atribuição de funções para que os docentes possam ajudar os seus pares e as suas escolas a melhorar, iniciativas que só terão sucesso se forem, igualmente, capazes de estruturar a confiança na validade das medidas tomadas e de criar incentivos para que os professores possam, entre outros, trabalhar com os seus colegas (op. cit.).

Centrando, em seguida, a análise no sistema de ADD chileno, Avalos (2010) descreve, no seu texto, o processo negocial que conduziu a construção e implementação, de forma gradual, do sistema de ADD, decorrente da introdução do *Estatuto Docente* em 1991, apontando os aspetos críticos que o caracterizaram, sobretudo ligados às finalidades, aos avaliadores, à definição dos critérios de avaliação e ao próprio processo em si. A autora começa por notar que o Chile, possuindo um sistema educativo público, tem vindo a assistir a uma expansão do setor privado subsidiado. Esta situação terá resultado da transferência, pelo governo militar, da administração dos estabelecimentos públicos para os municípios, a par da instauração de um “sistema de financiamento por aluno (*vouchers*), tanto para *estabelecimentos municipais* como para os *privados*, os quais foram responsáveis pela instrução da população com menos recursos” (op. cit.: 47), um procedimento que, de acordo com notícias recentes à data da escrita deste texto, o atual governo português se prepara também para tomar. Assim, a autora alerta que é sobre a percentagem inferior a cinquenta por cento de professores que se mantêm no sistema de ensino público que a sua análise se focaliza.

Na sua reflexão, Avalos faz referência aos esforços que o governo chileno tem vindo a desenvolver no sentido de melhorar o sistema educativo, nomeadamente “aumentar a sua cobertura, diminuir o abandono escolar e, sobretudo, elevar a qualidade” (op. cit.: 48), melhorias que terão abrangido mudanças ao nível dos currículos e do investimento em recursos de natureza didático-pedagógica, bem como ao nível da formação inicial e contínua dos professores, que não se terão traduzido, todavia, numa melhoria substancial da aprendizagem. Terá sido este estado insatisfatório que levou o Estado, os políticos e a sociedade em geral a apontar o dedo acusatório

aos professores, questionando, em virtude deste insucesso, a qualidade do seu trabalho, facto que precipitou a instauração de um sistema de ADD baseada na prestação de contas, que, como em Portugal, contou, igualmente, com a resistência dos agentes do ensino. Esta intencionalidade do governo chileno não foi, todavia, concretizada, na medida em que acabou por, em fase negocial, ser revogada. Outras cedências compreenderam a anulação da exclusividade da avaliação do diretor do estabelecimento onde o professor exerce funções e a eliminação dos resultados da aprendizagem dos alunos na ADD do professor.

A análise de Avalos (2010) dá, ainda, conta do acordo alcançado entre as entidades governamentais e as representações de professores sobre as finalidades, dos critérios, dos avaliadores e das características do sistema de ADD, bem como dos pontos críticos e das lições que se retiraram da sua implementação, informações que se sintetizaram no quadro 5, apresentado adiante.

Com efeito, e como Avalos (op. cit.) identifica, o sistema de ADD chileno apresenta algumas mais-valias que merecem reconhecimento, nomeadamente: I) foi amplamente participado por todos os atores envolvidos, quer no debate inicial, quer ao longo da sua implementação; II) assentou em critérios centrados nas competências dos professores; III) insistiu na busca dos melhores instrumentos que fornecessem dados sobre o desempenho docente, de acordo com os recursos económicos disponíveis; IV) preparou dos docentes para compreender o sistema e utilizar os instrumentos; V) avançou gradualmente para uma carreira de escalões capaz de articular as políticas atuais e necessárias relativas aos docentes, incluindo esquemas de incentivos económicos e oportunidades de formação contínua; VI) desenvolveu-se num tempo suficiente para conceber, experimentar e implementar o sistema que se elaborou, associado a uma monitorização permanente, bem como vontade de efetuar as revisões necessárias. De facto, estas medidas anunciadas encerram pistas válidas a outros sistemas de ADD, nomeadamente pela experimentação a que foi sujeito, pela introdução gradual no sistema educativo e pela ponderação efetiva da autoavaliação na ADD do professor, considerações que se acharam ausentes no modelo português e que, uma vez tomadas, poderiam ter, na ótica desta investigação, atenuado a tensão em torno deste.

Quadro 5: Sistema de ADD no Chile (Avalos, 2010)

Finalidades da ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o desempenho docente (carácter formativo) • Proporcionar oportunidades de melhoria relacionadas com as debilidades específicas observadas na prática dos avaliados • Impedir a continuidade do exercício da atividade docente a professores com três avaliações negativas (e após oportunidades de melhoria)
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliadores externos e preparados para o exercício da função • Diretor do estabelecimento onde o professor exerce funções (elaboração de um relatório)
Critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo o “Quadro de Referência do Ensino de Qualidade”: 1) Preparação do ensino; 2) Criação de um ambiente propício à aprendizagem; 3) Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; 4) Responsabilidades profissionais (reflexão, interação com colegas, pais e encarregados de educação e atualização do conhecimento profissional)
Fontes de análise do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Portefólio do professor • Autoavaliação do professor • Entrevista com o avaliador par • Relatório do Diretor e Responsável Pedagógico do estabelecimento de ensino
Operacionalização do sistema de ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação/avaliação dos professores avaliados: <ol style="list-style-type: none"> a) Peso atribuído a cada instrumento de recolha de dados: portefólio = 60% (revisto por pessoas formadas para o processo); autoavaliação = 10%; entrevistas = 20%; relatório do diretor = 10%) b) A informação é entregue à Comissão de Avaliação a nível do Município, que analisa e decide a classificação entre um desempenho: <i>Excelente</i>, <i>Competente</i>, <i>Suficiente</i>, <i>Insuficiente</i>. • Efeitos do processo de ADD nos docentes avaliados: <ol style="list-style-type: none"> a) Classificação de <i>Excelente</i> ou <i>Competente</i> – os docentes podem realizar uma prova de conhecimentos da sua área de especialidade a fim de obter uma bonificação salarial b) Classificação de <i>Suficiente</i> – é proposto um Plano de Superação (acompanhamento e orientação; participação em cursos, ateliês ou seminários organizados por instituições académicas; leituras recomendadas; observação de aulas por colegas qualificados), organizado pelo Município ao qual pertencem c) Classificação de <i>Insuficiente</i> – os docentes devem participar nas atividades de avaliação, assim como submeter-se a uma nova avaliação até dois anos consecutivos.
Sugestões de melhoria da ADD (avaliados)	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo para preparar o portefólio e introdução de um sistema de observação de aulas • Ajustes no processo de avaliação e uma maior informação sobre o mesmo para os docentes • Articulação entre o processo de ADD e uma eventual carreira de escalões ou carreira docente

É também de tensão e de escrutínio público que nos fala Fitzgerald (2010) para se remeter à ADD dos professores neozelandeses. A autora começa por nos dar conta de um Estado que, não depositando confiança no trabalho docente, intervém diretamente e através das suas agências no policiamento do desempenho docente, que deverá estar de acordo com os objetivos organizacionais. Na verdade, as reformas ocorridas nas duas últimas décadas, resultantes, à semelhança dos sistemas educativos anteriores e do nacional também, do elevado grau de insatisfação pública relativamente aos professores e ao seu trabalho que, tendo colocado o desenvolvimento de sistemas de ADD nas agendas políticas, permitiu ao Estado “assegurar que os docentes seguiam as directivas políticas e, ao mesmo tempo, eram cooptados num processo de gestão que lhes exigia que procedessem a avaliações formais dos seus colegas de trabalho” (op. cit.: 67/68). Assim, estas mudanças têm criado “um novo ambiente de trabalho para os professores, que agora enfrentam um horário laboral mais alargado, leccionam turmas de maior

dimensão, têm mais tarefas administrativas, uma maior prestação de contas e mecanismos mais complexos para comunicar os resultados dos professores e dos alunos” (op. cit.: 79), um cenário que se assemelha ao que vigora, atualmente, no contexto português.

Ainda, na sequência desta política, tem prevalecido um “sentimento de perda de autonomia profissional e de juízo discricionário independente em relação à pedagogia e às práticas pedagógicas” (ibidem). Como Fitzgerald nota, o Estado tem conduzido a educação ao enfraquecimento, implementando mecanismos de supervisão e controlo, que “estandardizam e prescrevem aquilo que os professores devem cumprir” (ibidem), exigindo às escolas a implementação de sistemas de gestão do desempenho que assegurem a promoção e a manutenção de níveis elevados de desempenho dos seus quadros. Estas exigências desembocaram, segundo a autora, num modelo de avaliação burocratizado e cujos contornos se procuraram reunir no quadro seguinte (quadro 6):

Quadro 6: Sistema de ADD na Nova Zelândia (Fitzgerald, 2010)

Finalidades da ADD	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantir e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem ● Prestação de contas (carácter sumativo)
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão local ● Gestores escolares ● Diretor do estabelecimento de ensino ● Docentes com responsabilidades de gestão
Critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediante os Padrões Profissionais (<i>Professional Standards</i>), aplicados segundo a categoria profissional do professor em avaliação (<i>Professor Principiante, Professor, Professor Experiente</i>), que indicam detalhadamente as competências mínimas que um professor deve demonstrar
Fontes de análise do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação formal do ensino do professor ● Relatório formal de avaliação, preparado e discutido em conjunto (avaliador e avaliado) e apresentado ao diretor da escola
Operacionalização do sistema de ADD	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração por escrito das metas de desempenho (avaliado e avaliador, conjuntamente) ● Identificação e especificação, por escrito, de objetivos, e a indicação do apoio profissional necessário para o cumprimento desses mesmos objetivos por parte do avaliador ● Uma observação formal do ensino do professor avaliado ● Encontros formais (mínimo de dois) no sentido de definir e rever os objetivos entre avaliador e avaliado ● Elaboração de um relatório formal de avaliação, preparado e discutido em conjunto (avaliador e avaliado) e apresentado ao diretor da escola

De facto, como Fitzgerald conclui, na Nova Zelândia, apesar das políticas de ADD terem sido “apresentadas como um meio positivo para formular juízos sobre o desempenho dos docentes” (op. cit.: 79), as reformas neoliberais têm sido, assim como em outros países, prejudiciais aos professores. Elas não se dirigem aos seus interesses e aos das escolas e insistem em políticas mercantilizadas e de prestação de contas coerciva, com consequências que podem agravar ainda mais a natureza colegial e colaborativa do ensino e das relações laborais entre

professores. Esta é uma preocupação que se identifica também relativamente ao sistema educativo português, que consente problemas, em tudo, semelhantes.

Após uma breve contextualização do sistema educativo australiano a fim de dar conta de uma administração de escolas altamente centralizada no Ministério da Educação e nos departamentos estaduais e territoriais, entidades que são responsáveis pela monitorização da qualidade da educação de todas as escolas, públicas ou privadas, Ingvarson (2010) esclarece que na Austrália dos inícios da década de noventa, vários relatórios apontavam para a necessidade de melhorar a qualidade da docência, bem como a formação e desenvolvimento dos professores. Esta urgência devia-se a preocupações de dois tipos: a qualidade académica dos alunos que ingressavam nos cursos de formação inicial de professores e o facto de os percursos da carreira docente não encorajarem ou recompensarem a evidência de uma aprendizagem contínua e do desenvolvimento de competências, um problema que também se levantou face ao contexto da ADD em Portugal.

Assim, e após uma experiência frustrada que falhou o cumprimento do objetivo de recompensar salarialmente os bons professores, conhecida por *Advanced Skills Teacher (AST)*, retiram-se algumas ilações que evidenciaram a importância de garantir fiabilidade, validade e justiça aos procedimentos para a avaliação do conhecimento e do desempenho docente. É a partir, porém, deste conceito de AST que se desenvolveu na Austrália um sistema de ADD por meio de padrões de desempenho, elaborados conjuntamente com as associações profissionais de professores, um meio, segundo o autor, “através do qual a profissão pode demonstrar a sua capacidade para avaliar a sua própria prática e, assim, proporcionar às autoridades empregadoras e ao público um sistema de certificação rigoroso e respeitado a nível nacional” (op. cit.: 86). Na perspectiva de Ingvarson, este sistema de padrões permitiu aos professores protegerem-se “da imposição, por parte entidades empregadoras, de abordagens de avaliação de professores e de prestação de contas da escola mal concebidas” (ibidem), acreditando que quando os docentes se envolvem no desenvolvimento de padrões e os utilizam na obtenção da sua certificação profissional, esses padrões poderão oferecer uma orientação mais precisa para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhorarão a sua capacidade de garantir uma aplicação mais ampla de práticas eficientes de ensino. Eis um breve retrato do sistema de ADD atualmente em vigor na Austrália (quadro 7):

Quadro 7: Sistema de ADD na Austrália (Ingvarson, 2010)

Finalidades da ADD	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantir que os professores atinjam os padrões elevados de competência profissional ● Certificar os professores competentes ● Manter e recompensar os bons professores
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Entidade profissional independente (sob a responsabilidade das autoridades territoriais e estaduais)
CrITÉrios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediante os Padrões Profissionais, variáveis segundo a categoria profissional do professor em avaliação (<i>Professor recém-formado, Professor competente, Professor de Sucesso e Professor Líder</i>) e que envolvem quatro domínios: <ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecimento profissional; 2) Prática profissional; 3) Valores profissionais; 4) Relações profissionais.

Pese embora se reconheça a necessidade de estabelecer um quadro geral com base nos padrões profissionais para os professores, Ingvarson (op. cit.) alerta para um conjunto de questões que faltam ainda resolver. Assim, permanece ainda indefinida a responsabilidade pela atribuição de padrões e de certificação dos professores de sucesso e dos professores líderes, bem como parece ser necessário definir se os padrões de ensino devem ser genéricos ou indiferenciados, de acordo com o nível de escolaridade ou da disciplina lecionada. Urge, ainda, implementar métodos de ADD válidos, fiáveis e justos, facto que implicará um forte investimento na investigação.

Centrando-nos em alguns sistemas de ADD europeus, Hadji (2010), reportando-se à realidade francesa, começa por descrever um contexto educativo marcado por importantes mudanças, que têm afetado o exercício da profissão docente, seja numa lógica de a tornar mais complexa, de propor novos desafios ou abrir novas perspetivas, nomeadamente ao nível: do público que frequenta os estabelecimentos de ensino, designadamente no âmbito do ensino secundário; dos comportamentos escolares, uma transformação que desembocou na “dessacralização” e “desvalorização da escola” (op. cit.: 115/116); das condições de exercício da profissão, mencionando a dificuldade que os professores do secundário têm sentido em implementar métodos junto de um público mais diversificado, mais heterogéneo e menos escolar que outrora, um cenário agravado por problemas disciplinares; das expectativas em relação à escola, fruto de um clima de crise económica e social, que acarreta mais esperanças nela; das tecnologias de informação e comunicação, que começam, como autor refere, “a transformar a paisagem educativa” (op. cit.: 117), e que implicam uma nova abordagem pedagógica a fim de proporcionar uma maior interação professor-aluno-conteúdos, bem como uma atividade educativa mais eficaz. Estas mudanças que toldam o atual sistema educativo francês acabam por condicionar a avaliação dos professores, tornando-a, como refere o autor, “seguramente mais delicada” (ibidem).

Hadji dá, ainda, conta de um universo de professores volumoso, com cerca de um milhão de profissionais a avaliar, de forma regular e pertinente (de quatro em quatro anos), facto que

dificulta, como o autor discute, a tarefa de o fazer de um modo satisfatório. Não obstante este obstáculo, o autor retrata uma avaliação do desempenho institucional, segundo a forma dominante da inspeção individual, uma prática que tem “o mérito de permitir classificar, de uma forma não totalmente insatisfatória, o pessoal docente em tão grande número, com o objectivo de gerir a sua carreira profissional” (op. cit.: 137). Ainda, este sistema engloba a observação breve do trabalho do professor na aula, um princípio comum ao modelo de ADD português.

Particularizando os seus traços, eis algumas das características que Hadji vai notando no panorama avaliativo francês, distinguindo os professores que exercem funções no ensino obrigatório e os que o fazem no ensino superior, e que se compilaram no quadro 8:

Quadro 8: Sistema de ADD em França (Hadji, 2010)

Finalidades da ADD	Professores do ensino obrigatório	<ul style="list-style-type: none"> • Operação de controlo/ de inspeção individual
	Professores do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção/recrutamento e promoção na carreira
Avaliadores	Professores do ensino obrigatório	<ul style="list-style-type: none"> • Inspectores do Ensino Técnico, da Informação e da Orientação • Inspectores-gerais da Educação Nacional • Inspectores da Academia – Inspectores pedagógicos regionais • Diretores de estabelecimento de ensino (atribuem anualmente uma <i>nota administrativa</i>, que se junta à <i>nota pedagógica</i> atribuída pela inspeção)
	Professores do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional das Universidades, composto por pares
Critérios de avaliação	Professores do ensino obrigatório	<ul style="list-style-type: none"> • Notação administrativa: <ol style="list-style-type: none"> 1) Pontualidade e assiduidade 2) Atividade e eficácia 3) Autoridade e notoriedade • Notação pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> Observação e análise do ensino do professor em sala de aula
	Professores do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação (dimensão privilegiada) • Ensino • Participação em tarefas de administração
Fontes de análise do desempenho	Professores do ensino obrigatório	<ul style="list-style-type: none"> • Notação administrativa: <i>Notice Anual de Notação</i>, instrumento através do qual são avaliados a pontualidade e assiduidade; atividade e eficácia; autoridade e notoriedade; segundo uma escala entre o <i>excelente/ muito bom</i> a <i>insuficiente/mediocre</i>: • Notação pedagógica: relatório de inspeção.

O autor identifica ainda um conjunto de aspetos críticos associados a este modelo de ADD dominado pela fiscalização, fazendo referência, sobretudo, à falta de clareza dos objetivos da inspeção, uma prática, segundo o autor, “demasiado aleatória” e “demasiado débil” (op. cit.: 123), com visitas individuais excessivamente intercaladas e “submetidas a acasos conjunturais, tais como arbitragens prestadas por inspectores em função das suas urgências [...] ou limitações” (ibidem). Ainda, pelo estatuto de “superior hierárquico” do avaliador sobre o avaliado, Hadji considera que a

avaliação se encontra sujeita a riscos severos de arbitrariedade e nepotismo. A par destas: o *artificialismo*, resultante da intrusão do inspetor no ambiente natural da sala de aula, que o modifica; o *pontilhismo*, associado ao facto de se tratar de um procedimento pontual, que não proporcionará uma ideia justa do trabalho e do valor do avaliado; *a submissão às normas em uso*, na medida em que o inspetor e o inspecionado “são tributários de usos dominantes na disciplina e/ou no corpo de inspeção específica” (op. cit.: 124); *a confusão de papéis*, questionando a capacidade de a mesma pessoa, simultaneamente, controlar, acompanhar e aconselhar um professor face ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, são fatores que contribuem para obscurecer a ADD, questões que, em parte, também se levantam relativamente ao processo avaliativo no contexto nacional.

Um último reparo proferido por Hadji (op. cit.) dá conta da negligência da dimensão do trabalho em equipa que a inspeção individual provoca, concluindo, por fim, que o sistema de ADD atual francês é pouco satisfatório e requer melhoria. Neste sentido, será necessário passar por “um fortalecimento da função de acompanhamento, em detrimento da de controlo” (op. cit.: 137), facto que requer uma dupla condição: especificação das missões julgadas prioritárias pela nação e das competências observadas como essenciais no campo profissional, sugerindo, por último, a elaboração de “grelhas de observação susceptíveis de dar mais consistência, sob os pontos de vista da sua legitimidade e da sua objectividade, à investigação dos sinais de aceitabilidade da prática de ensino avaliada” (op. cit.: 138).

Day (2010), por sua vez, discute o sistema de avaliação docente inglês. O modelo que tem vigorado em Inglaterra nos últimos vinte anos é sustentado predominantemente por formas de avaliação externas, cujo objetivo parece ser o de assegurar que, quer as escolas, quer os professores, cumpram as suas tarefas eficazmente. Focalizado, assim, no cumprimento das prioridades da agenda reformista do governo, que almejam, sobretudo, a melhoria dos resultados dos alunos e dos padrões do ensino nas escolas inglesas, este sistema informa-se, segundo o autor, numa política de desafio e de apoio elevados, e encontra-se fundamentado por estudos consecutivos sobre o sucesso escolar, que procuram demonstrar a importância que o trabalho dos professores assume face aos resultados escolares obtidos pelos alunos. Na persecução destes objetivos, as escolas são visitadas com regularidade, os professores observados na sua prática, as avaliações efetuadas de acordo com o quadro nacional de avaliação e, conseqüentemente, os resultados publicados, acompanhados, por fim, de estratégias de melhoria, sendo que dessa

avaliação e da eficácia global demonstrada pelos professores depende a própria classificação das escolas.

Neste sentido, na perspectiva do autor, e fundamentando-se nas declarações emitidas pela *National Teacher Development Agency*, a ADD no contexto inglês parece servir um duplo propósito: o primeiro relaciona-se com uma progressão na carreira baseada no cumprimento de padrões de desempenho, em que o docente terá de demonstrar que atingiu os mesmos por forma a progredir para a próxima etapa da carreira; o segundo prende-se com a associação entre os padrões, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional, entendendo que todos os docentes deverão ser responsabilizados pela sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesta nova era, que é, na ótica de Day, caracterizada “pela definição e imposição de objectivos definidos pelo sistema” (op. cit.: 148), bem como pela gestão das expectativas, “a eficácia dos professores deve ser avaliada publicamente para que, dessa forma, as necessidades de desempenho de cada criança ser conhecidas, não deixando, por conseguinte, nenhuma criança para trás” (ibidem).

Day não deixa, porém, de mencionar que, para alguns críticos das políticas governamentais, “o trabalho e a vida dos professores foram ‘tecnicizados’, à medida que as definições operacionais de autonomia profissional foram sendo subvertidas pela própria agenda governamental da performatividade” (op. cit.: 149). Outros consideram, ainda, que o está verdadeiramente em causa é a alma do profissionalismo docente ou até mesmo a falta de confiança no trabalho dos professores. De facto, e como o autor nota, é irrefutável observar que “a capacidade dos professores de tomarem decisões autónomas sobre aquilo que ensinam, como ensinam e sobre a forma como avaliam o seu próprio ensino e o progresso e resultados dos está agora mais limitada do que nunca” (ibidem).

Ao longo da sua reflexão, Day discute ainda a importância que o papel da autoavaliação, nomeadamente através da reflexão sobre a prática, da investigação-ação e das academias de aprendizagem dos docentes, assume para o processo de avaliação da própria prática do professor na realidade inglesa, concluindo que, pese embora as formas dominantes de avaliação ameacem a sua autonomia, assiste-se no momento atual, provavelmente, a “uma transição para uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas mais responsáveis publicamente, mas são também capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho” (op. cit.: 159), um estado que poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e, em suma, melhor educação para os alunos.

O quadro seguinte (quadro 9) reúne, em súpula, algumas das informações que Day presta relativamente a este sistema de ADD.

Quadro 9: Sistema de ADD em Inglaterra (Day, 2010)

Finalidades da ADD	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão do desempenho dos professores em conformidade com os objetivos nacionais e da escola ● Medir e recompensar (ou punir) ● Prestação de contas
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Inspetores escolares externos
Critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Segundo os padrões nacionais e conforme a categoria na carreira: ● Dimensões: <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Atributos profissionais</i> (relacionamento com os alunos; estruturas e responsabilidades; capacidade de comunicação e de trabalho em equipa; desenvolvimento profissional pessoal); 2) <i>Conhecimento e compreensão profissionais</i> (ensino e aprendizagem; avaliação e monitorização; disciplinas e currículo; literacia, numeracia e TIC; aproveitamento e diversidade; saúde e bem-estar); 3) <i>Competências profissionais</i> (planificação; ensino; avaliação, monitorização e <i>feedback</i>; análise do ensino e da aprendizagem; ambiente de aprendizagem; trabalho em equipa e colaboração).
Fonte de análise do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação de aulas
Operacionalização da Gestão do Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> ● Reuniões de planeamento a fim de determinar: os objetivos dos docentes, critérios de desempenho; necessidades de apoio e formação; métodos para observação de aulas tendo em conta as responsabilidades e obrigações dos docentes; critérios relevantes de progressão salarial; contributo para o progresso dos alunos; relação entre as aspirações e os padrões profissionais relevantes ao nível dos objetivos escolares ou de equipa, em sintonia com o que está especificado no Plano de Melhoria da Escola.

Paradoxalmente, o sistema irlandês fixa, segundo Sugrue (2010), a responsabilidade da ADD a nível local, conferindo autonomia às escolas na tomada de decisões. Com efeito, um relatório da OCDE em 1991, que marcou o início de um novo período para a educação irlandesa, teve profundas implicações nas reformas educativas, que passaram, numa lógica de globalização, a acompanhar o ritmo dos movimentos sociais internacionais. É, como tal, na sequência destas reformas que a avaliação docente passa a ser delegada às escolas, uma responsabilização local, porém acompanhada “pela imposição de medidas externas de prestação de contas, bem como pela introdução de exames nacionais de elevado risco, *rankings* e um maior escrutínio por parte dos media em relação aos professores” (op. cit.: 165), o que acabou, de resto, por gerar um “imenso caos de agendas políticas concorrentes e, por vezes, divergentes” (ibidem). Assim, ainda que reconheça que este contexto tenha potenciado as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC), Sugrue não deixa de concluir que “tem sido orientado por uma lógica de normatividade a nível central” (ibidem).

À luz do relatório da OCDE e de outros que lhe seguiram produzidos face ao contexto irlandês (Trinity Evaluation Team, DES/Inspeção e National Council for Curriculum & Assessment), e

perscrutando os conceitos de autoavaliação, de prestação de contas e de avaliação de escolas, que têm vindo a caracterizar a realidade educativa na história recente deste país, também ele marcado por uma severa crise económica, Sugrue deixa antever que a avaliação vai variando “consoante a sua origem, propósito e âmbito, co-existindo uma linguagem mais formativa e positiva, nalguns casos, com uma mais sumativa e objectiva por parte da inspecção na sua avaliação do impacto das políticas na qualidade do ensino e da aprendizagem” (Flores, 2010: 18).

Não revelando, na sua análise, elementos concretos de operacionalização do processo de ADD que vão para além da filosofia, objetivos e finalidades a ele associados, Sugrue (op. cit.: 191/192) deixa-nos, todavia, algumas lições retiradas da análise das vivências dos docentes irlandeses, e que encerram pistas que poderão servir a outros contextos, entre os quais ao português, nomeadamente: a) os relatórios analisados sugerem que o impacto do DPC na prática de sala de aula ficou aquém das expectativas e, como tal, será necessário proceder a um estudo mais sistemático desta, uma medida que contribuirá para capacitar as escolas; b) a ausência de uma política nacional tem revelado uma falta de comprometimento a longo prazo e uma vacuidade de parceria, ao mesmo tempo que tem deixado demasiadas incertezas em relação às trajetórias do pessoal docente e da sua própria carreira; c) as críticas que têm sido tecidas nos últimos anos sobre a forma como o DPC tem causado dependência, “enquanto o monopólio dos docentes é igualmente questionado por variadíssimas razões” (op. cit.: 192); d) o clima económico que se vive de momento pode “criar oportunidades para pensar as práticas atuais, construir políticas mais inclusivas que sejam mais vibrantes, vitais e versáteis” (ibidem), permitindo que os professores se revelem menos complacentes e conformistas; e) é necessário equilibrar e harmonizar as necessidades profissionais individuais com as prioridades a nível nacional e de escola.

A par destas recomendações, o autor conclui, por último, que o maior legado desta época terá, provavelmente, sido o facto de os professores passarem a resistir a uma trajetória de aprendizagem, que Sugrue designa de “*ad hoc* e estagnada” (op. cit.: 193), sublinhando que só se forem proporcionadas as condições para uma emancipação dos professores, “através da criação de oportunidades participativas para aprofundar o seu conhecimento, quer profissional quer pessoal, é que o sistema poderá, mais legitimamente, revelar as suas necessidades e esperar que estas sejam respondidas de forma mais adequada” (ibidem), sob pena do “tango do profissionalismo” se tratar de “um mero desempenho em termos de domínio e passividade, e não propriamente de sincronia” (ibidem).

Já no contexto finlandês, um exemplo paradigmático de boas práticas no território europeu, a avaliação dos professores recai, à semelhança do que acontece em outros países nórdicos (Dinamarca, Noruega e Suécia), sobre a responsabilidade das próprias escolas, que são autónomas na realização do processo de analisar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores (Lobo, 2008). É, não obstante, com uma atitude de colaboração e de recetividade que os profissionais finlandeses encaram o processo avaliativo. Na verdade, a prática avaliativa está enraizada no seio da classe docente, que compreende a sua utilidade para o sistema educativo (ibidem). Parte desta recetividade derivará da qualidade da sua formação profissional, quer inicial quer contínua, uma formação que procura coadunar-se com as exigências impostas por um mundo em permanente mudança e que dota os profissionais do ensino da preparação e confiança necessárias para fazer face às exigências do seu trabalho (op. cit.).

Outro aspeto que distingue o sistema de ADD finlandês dos demais diz respeito ao facto de os professores serem avaliados coletivamente, por referência ao contributo para o desempenho da escola, o que implica que não lhes sejam atribuídas classificações individuais. Neste sentido, e tal como refere Rauhala (2008), a avaliação serve o propósito de desenvolver o ambiente de trabalho e a aprendizagem, numa lógica de cooperação, sendo que a progressão positiva da escola se traduz na atribuição de verbas extraordinárias. Esta condição significa, como refere a autora, que o diretor da escola, bem como todos os professores, estejam particularmente atentos, vigilantes e interessados pelo desempenho de cada profissional.

A par das considerações anteriores, Rauhala (op. cit.) retrata um cenário em que os professores assumem a responsabilidade e liberdade sobre a escolha metodológica e o planeamento das suas aulas (a partir do projeto educativo da escola e do currículo nacional), e em que a ADD se faz basear na autoavaliação que o professor realiza do seu desempenho e no *feedback* pelos outros. Na lógica finlandesa, a reflexão desenvolvida pelos docentes sobre o trabalho edifica-se a partir das informações prestadas pelos alunos, pares, pais, diretor da escola e das inspeções municipais, nacionais e internacionais, o que implica um forte sentido de comunicação e cooperação. Ainda, para o sistema finlandês, a formação contínua mostra-se, segundo a autora, essencial para a melhoria do desempenho profissional, havendo uma forte aposta nesta por parte da classe docente.

Embora sejam raros os casos de insucesso nas escolas finlandesas, o sistema contempla, todavia, algumas formas de regular situações em que o desempenho das escolas e dos professores fique aquém das expectativas. Na incapacidade das escolas resolverem estas situações, é aberto o

espaço à intervenção externa, nomeadamente através das Autoridades Locais, que atuam junto do Conselho de Escola, a fim de obter esclarecimentos relativamente a esse fracasso. Deste modo, caso as conclusões revelem a responsabilidade direta de um ou mais professores nesse insucesso, é, geralmente, definido um plano que passa, na maioria das situações, por um processo de formação contínua nas áreas lacunares identificadas no(s) docente(s) ou, em última instância, poderá justificar-se a reconversão profissional, a exoneração ou a reforma compulsiva, ainda que se trate de procedimentos extremamente invulgares (Ferreira, 2006).

De facto, não é por mera casualidade que o sistema de ADD finlandês tem conquistado a admiração e um lugar proeminente no coração das políticas de educação europeias. O forte investimento que os sucessivos governos finlandeses têm realizado na educação ao longo da sua história acabou por edificar um sistema de ensino, reconhecidamente, de elevada qualidade e uma formação profissional de excelência. Convém, ainda, lembrar que a filosofia do sistema educativo na Finlândia assenta no paradigma da escola inclusiva, em que a gratuidade ao nível dos materiais didáticos, refeições, professores especiais e de recuperação, e cuidados médicos é totalmente assegurada pelas entidades governamentais (Rauhala, 2008). Ressalve-se que não existem mecanismos de seleção de alunos, nem a constituição de turmas de nível, nem tão-pouco exames de admissão ou outros requisitos, e cada criança frequenta a escola mais próxima da sua residência. De facto, este conjunto de condições tem vindo a revelar-se benéfico ao sucesso do sistema educativo, permitindo que uma percentagem de cerca de 99% dos alunos consiga chegar ao ensino secundário (ibidem). É esta política de confiança, liberdade, responsabilidade coletiva, autossupervisão e esforço concertado que terão, na nossa ótica, levado Azevedo (2000, cit. por Ferreira, 2006: 33) a considerar que “a avaliação do desempenho docente é mais um elemento do eficaz sistema de ensino finlandês que tenta compatibilizar-se com as necessidades do mercado de trabalho”, uma forma de combater o flagelo do desemprego e de promover um ensino integrado na realidade económico-social do país, um esforço que se impõe, há muito tempo mas mais do que outrora, ao sistema educativo português e que tem vindo a ser, reiteradamente, ignorado.

Os testemunhos destes autores e as lições que nos trazem das realidades dos seus países levam, em suma, à conclusão de que, à semelhança do sentimento que é vivido atualmente em Portugal, a temática da ADD é quase sempre um assunto delicado e polémico. Parte desta controvérsia advém do facto de, na generalidade dos sistemas avaliativos mundiais, os interesses das agendas políticas e económicas se terem, sistematicamente, sobreposto às reais necessidades dos professores e das escolas. Na verdade, a análise destas reflexões permite concluir que, na

grande maioria dos modelos de ADD analisados e também no caso português, há um claro domínio de uma orientação de controlo e de prestação de contas sob um propósito de desenvolvimento profissional e de reabilitação da prática docente, destituindo-os do carácter formativo que um processo desta natureza deveria, por princípio, possuir, fragilizando-se, deste modo, as potencialidades que os sistemas de ADD deveriam apresentar. É esta política da fiscalização opressiva que marca o ritmo da resistência dos professores e que desvirtua o verdadeiro sentido da avaliação do seu trabalho: melhorar as práticas e desenvolver os profissionais, para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser, igualmente, melhorado.

Estes sinais de resistência traduzem, no entanto, uma mensagem de mudança nas lógicas atuais hegemónicas de avaliação (Afonso, 2012). Tal como refere o autor: “Para além dos movimentos críticos promovidos por organizações várias, [...] continuam, em diferentes lugares e tempos, a desenvolver-se experiências educativas que procuram praticar formas de avaliação alternativas” (op. cit.: 68). A par destes espaços e tempos de mobilização, encontram-se, igualmente, em curso projetos de investigação que procuram por “alternativas credíveis aos indicadores hegemónicos que ocupam a agenda educativa internacional” (op. cit.: 69). Estes sinais de reação, que se dirigem ao que o autor designa por Estado-avaliador, sendo ainda muito incipientes, demorarão algum tempo a ter impacto social e a acarretar consequências políticas e educacionais visíveis. Restará, assim, a confiança de que esse tempo chegará.

5. ADD: pressupostos e o papel da supervisão pedagógica

Vivemos, como se tem vindo a notar ao longo deste texto, um tempo em que “o trabalho docente é escrutinado, vigiado e avaliado, verificando-se a aplicação dos mesmos referenciais de performatividade que dominam as actuais sociedades globalizadas e informatizadas” (Alves et al., 2011: 9). Assim, entendida como “uma prática de produção de um juízo de aceitabilidade que incide numa situação real por referência a uma situação desejada” (Hadji, 2010: 127), a avaliação é, numa época em que se assiste a uma erosão galopante do “valor” do professor, encarada como um sinónimo de mais qualidade, seguindo uma lógica meritocrática (Alves et al., op.cit.).

Inscrita, como se observou anteriormente, nas agendas das reformas educativas e legitimada por fatores múltiplos de ordem pessoal, profissional, organizacional e, sobretudo, política, a avaliação acaba por se tratar de “um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos” (Pacheco & Flores, 1999: 167). Neste

sentido, a avaliação, representativa dos modos de desenvolvimento e responsabilização adotados para a profissão e das organizações onde esta se desenvolve, comunica, segundo Curado (2000), conceções de ensino e expectativas relativamente ao desempenho, às normas de comportamento e à natureza do trabalho, sendo que a forma como o processo avaliativo é concebido e conduzido influenciará, inevitavelmente, o nível de motivação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e a própria qualidade das escolas.

Com efeito, embora a necessidade de os professores serem avaliados face ao seu trabalho seja reconhecida no meio académico nacional e internacional (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Guskey, 2000; Simões, 2000; Middlewood & Cardno, 2001; Paquay, 2004; Nóvoa, 2005; Fernandes, 2008; Moreira, 2009a; Alves & Flores, 2010; Alves & Machado, 2010a; Avalos, 2010; Day, 2010; Fitzgerald, 2010; Formosinho & Machado, 2010b; Hadji, 2010; Ingvarson, 2010; Stronge, 2010; Sugrue, 2010; Nunes & Rodrigues, 2011; Vieira & Moreira, 2011, entre outros), bem como pelas entidades governamentais e até pela própria classe docente, o facto é que são muitas as questões que orbitam em redor desta temática, que instalam o debate, sobretudo, sobre os fins que serve e os métodos sobre os quais opera (Danielson & McGreal, 2000; Simões, 2000; Avalos, 2010; Day, 2010; De Ketele, 2010; Fitzgerald, 2010; Formosinho & Machado, 2010b; Hadji, 2010; Ingvarson, 2010; Stronge, 2010; Sugrue, 2010, entre outros). É sobre estas e outras questões que a análise em seguida se centrará.

5.1. Propósitos, funções e finalidades

A investigação sobre a avaliação dos professores tem vindo a evidenciar duas lógicas distintas: a avaliação como uma prática de controlo e a avaliação com uma perspetiva de desenvolvimento (Aguiar & Alves, 2010). A primeira lógica, centrada na prestação de contas e na responsabilização e orientada para a medição da eficácia dos professores face a resultados e objetivos mensuráveis e quantificáveis, remete-nos, segundo os autores, para a avaliação como produto. Trata-se de um modelo de natureza prescritiva, associado às finalidades previstas no currículo e próximo das visões e preocupações educativas, em que se utilizam procedimentos que permitem medir, com a precisão possível, o desempenho dos professores (Fernandes, 2008; Simões et al., 2011). A segunda, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, participada pelos professores em todos os momentos, promotora de uma relação contratual de carácter não impositivo entre o avaliador e o avaliado, e defensora da autoavaliação do desempenho, aponta

para a avaliação como um processo (Aguiar & Alves, op. cit.). De facto, em um modelo de avaliação como processo, mais próximo das práticas quotidianas dos professores, das suas necessidades reais e da sua cultura profissional, “as informações avaliativas que se vão obtendo ao longo do processo são situadas e específicas de um determinado contexto e deverão servir como estímulo e incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores” (Fernandes, op. cit.: 20). Este é um pensamento a que também se associa De Ketele (2010), advogando que a ADD não se trata simplesmente de um produto, que pretende confrontar um referente com um referencial. É, sobretudo, um processo, que implica procedimentos de apreciação e de juízo, tendo por finalidade fundamentar uma tomada decisão pertinente, válida e fiável.

Esta perspetiva dicotómica com a qual os processos avaliativos são legitimados e interpretados perpassa, de resto, grande parte do discurso dos investigadores (Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Hadji, 1995 e 2010; Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004; Fernandes, 2008; Avalos, 2010; Aguiar & Alves, 2010; Alves & Flores, 2010; De Ketele, 2010; Fitzgerald, 2010; Ingvarson, 2010; Formosinho & Machado, 2010b; Sugrue, 2010; Tardif & Faucher, 2010; Sousa et al., 2011; Tomás & Costa, 2011). Neste debate confluem vários pontos de vista: se há quem encare a avaliação dos professores como um instrumento de controlo, de *accountability* (Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004; Afonso, 2012) ou de regulação burocrática, que serve apenas o propósito de os responsabilizar face às exigências de performatividade e dos resultados, há também quem a percecionem numa lógica de “desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes” (Flores, 2011: 10).

Em boa verdade, e como nota Simões (2000), o verdadeiro cerne da questão em torno da problemática dos propósitos da avaliação está em equacioná-la e perspetivá-la de um modo mais aglutinador, enquadrando-a nas suas funções: sumativa e/ou formativa. Com conceitos e efeitos distintos, uma avaliação de regulação formativa “consiste na recolha e no *feedback* de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria” (op. cit.: 44). Constitui, sobretudo, uma prática que envolve os professores, admite a diversidade metodológica e estratégica, reconhece as diferentes tarefas e os distintos estádios do seu desenvolvimento, e orienta-se para a prática e atende às idiossincrasias contextuais (Formosinho & Machado, 2010a). De carácter sumativo, a avaliação “envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para seleccionar e

responsabilizar” (Simões, 2000). Uma, a primeira, preocupa-se, sobretudo, com a melhoria do ensino e das competências profissionais e com o desenvolvimento profissional. A outra, a segunda, tem inquietações orientadas para a tomada de decisões, designadamente face à contratação, seleção, promoção e demissão de professores, isto é, focaliza-se em “valorisations statutaires ou barémiques ou sur des *certifications* souvent dans une logique de *gestion de carrière*” (Paquay, 2004: 24).

Continuando a discussão sobre a diferença paradigmática que divide estas duas funções da avaliação do desempenho, Danielson e McGreal (2000) acrescentam que alguns educadores defendem que uma avaliação de índole sumativa e/ou de *accountability* requer uma linha de comando rígida e uma hierarquia fixa. Na perspetiva dos autores:

“It must be evident to everyone where the buck stops, and whose job it is to do what. Evaluations are judgments; they are assessments of teaching, and they must be made as objectively as possible. They must also be made fairly, with no appearance of favoritism toward individuals based on friendship or bias grounded in irrelevant matters. Even if teachers organize and conduct evaluations, as in peer review systems, the lines of responsibility and communication must be clear and unambiguous” (op. cit.: 9).

Por outro lado, os processos avaliativos de carácter formativo sugerem uma relação de maior confiança entre o professor e o supervisor. Numa lógica de avaliação para a formação, as interações, focalizadas na aprendizagem, são reguladas por um supervisor cujo papel é mais de um “coach and mentor” (ibidem), do que de um juiz, uma relação dialogante que permite que o professor não tenha de ocultar preocupações nem receios de expressar a necessidade de acompanhamento. Neste sentido, e como concluem Danielson e McGreal, “when people perceive that an environment is conducive to professional learning, then they see it as profoundly different from one that yields objective evaluative judgements” (ibidem).

Estes autores advogam ainda que a importância atribuída a cada uma das funcionalidades que a avaliação serve difere em função do grupo de pessoas que as pondera. Assim, os legisladores e decisores políticos tendem a valorizar propósitos sumativos, entendendo que as escolas são instituições públicas, financiadas pelos contribuintes e que, por conseguinte, o público tem um interesse legítimo de ver a qualidade do ensino que lá ocorre verificada e assegurada. Paradoxalmente, os educadores inclinam-se para o pensamento de que a avaliação do desempenho deve ser desenhada para o propósito do desenvolvimento profissional, argumentando ainda,

sobretudo os professores experientes, que o diálogo profissional sobre o ensino, num ambiente seguro, gerenciado e liderado por professores, é o único meio pelo qual os professores poderão melhorar a sua prática, uma perspectiva à qual também nos associamos.

Ainda face à tensão associada a este sentido bipolar da avaliação – aperfeiçoamento profissional versus classificação do desempenho - que também é, de resto, identificada relativamente ao atual sistema de ADD português, Formosinho e Machado são perentórios em afirmar que a dimensão sumativa, ao acentuar os papéis de inspeção e de controlo e ao modelar-se “pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (2010b: 108), trava a sua perspectiva formativa. Não obstante, este duelo de lógicas conflituosas, mas dialogantes entre si, é interferido pelos currículos, pelos processos de ensino-aprendizagem e pelos próprios procedimentos de avaliação (Alves & Machado, 2010b: 92).

Assim, e resumindo o que se tem vindo a discutir e a debater, numa lógica de controlo, assente numa perspectiva de externalidade (compreendendo que se trata de um procedimento imposto à escola pela sociedade), a avaliação é construída como um instrumento privilegiado das exigências de rentabilização e da performatividade, por forma a prestar contas e a dar resposta a necessidades de escrutínio social. Já numa perspectiva de internalidade, a avaliação persegue uma orientação emancipatória, pressupondo o desenvolvimento profissional dos professores e a autonomia dos alunos, bem como fomenta contextos de decisão curricular partilhada, reflexivos e críticos, atendendo a necessidades pessoais e sociais e de diferenciação de itinerários curriculares (ibidem). Trata-se de uma perspectiva da avaliação que, entendendo a atividade educativa como um modo de realização humana e de libertação, assume “um papel de regulação, de monitorização e de emancipação” (op. cit.: 93)

A falta de consenso quanto à (in)compatibilidade destas duas funções da ADD, que parece apartar aqueles cuja opinião caminha no sentido de considerar ilusório equilibrar ambas as funções dentro de um mesmo processo de avaliação (Paquay, 2004) daqueles que acreditam ser possível admiti-las em simultâneo (Stronge, 2010), não deixa, porém, de desofuscar o apelo por parte dos académicos em recentrar as preocupações dos sistemas de avaliação na sua dimensão formativa, focada no desenvolvimento profissional e organizacional, uma atenção que traria uma outra validade e conferiria um novo sentido aos processos de avaliação dos professores.

Na realidade, a defesa de uma avaliação assente em pressupostos formativos não constitui uma preocupação recente. Desde os princípios dos anos noventa começou a atribuir-se um novo

significado à dimensão formativa da avaliação dos professores, evidenciando-se as potencialidades que a revestem (Simões, 2000), virtudes que, como se tem discutido e defendido, abrem a porta a percursos de melhoria, mudança e libertação, e que afastam os processos avaliativos de procedimentos meramente burocráticos. A este propósito, Wise et al. (cit. por Simões, op. cit.: 47) identificaram, em meados dos anos oitenta, algumas características que distinguem uma avaliação burocrática (de carácter sumativo) de uma avaliação profissional (de carácter formativo), que se apresentam no quadro 10:

Quadro 10: Avaliação burocrática e avaliação profissional

(Wise et al., 1994, in Simões, 2000:47)

Avaliação burocrática	Avaliação profissional
<ul style="list-style-type: none"> • confia originariamente nos administradores o desenho e o funcionamento de um processo uniforme de avaliação dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • os professores são envolvidos no desenvolvimento e no funcionamento do processo de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • a avaliação é baseada em critérios generalizados tais como capacidades de ensino genéricas ou outros comportamentos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • a avaliação é baseada em padrões da prática profissional que são orientados para o cliente
<ul style="list-style-type: none"> • reconhece um conjunto fixo de resultados da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem-se múltiplas estratégias de ensino e resultados da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • trata todos os professores do mesmo modo 	<ul style="list-style-type: none"> • os professores são tratados de maneira diferente de acordo com as suas tarefas, estádios de desenvolvimento e objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • é uma avaliação altamente padronizada 	<ul style="list-style-type: none"> • é uma avaliação clínica, analítica, orientada para a prática
<ul style="list-style-type: none"> • é desenhada para monitorizar a conformidade com as rotinas 	<ul style="list-style-type: none"> • é desenhada para avaliar a conveniência das estratégias e das decisões

Será, de resto, uma avaliação mais profissional dos professores que conduzirá ao cumprimento das verdadeiras finalidades de qualquer processo avaliativo, para os quais se tem vindo a aludir, mas que não parece excessivo recordar: melhorar a qualidade pedagógica, melhorar as aprendizagens dos alunos, promover o desenvolvimento profissional do professor e melhorar, por último, a qualidade do ensino. Estes fins basilares que a ADD incorpora nada mais são senão faces de uma mesma moeda, que dialogam entre si e com implicações recíprocas, como a figura 1 pretende ilustrar:

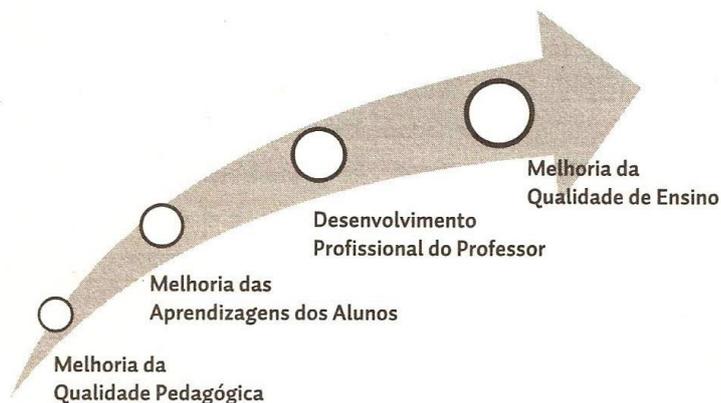


Figura 1: Finalidades da Avaliação (in Simões et al., 2011: 128)

É também sobre estes dois pólos que o modelo de ADD atualmente em vigor em Portugal oscila: se, por um lado, reitera, em teoria, preocupações formativas, associadas a mecanismos de desenvolvimento profissional, por outro orienta-se por objetivos sumativos, aliados a mecanismos de prestação de contas (Tomás & Costa, 2011). Reconhecendo esta tensão, não podemos deixar de concordar com Moreira (2009a) quando conclui que, pese embora a distância que separa as finalidades de controlo da ação docente das finalidades de mobilização e motivação dos professores face à melhoria da sua atuação, do seu desenvolvimento profissional e do processo de ensino-aprendizagem, são, porém, ambas necessárias, ainda que se deva privilegiar, como se reiterou ao longo desta reflexão, a sua dimensão formativa.

5.2. Procedimentos no âmbito da ADD

Esta avaliação de duplo sentido que se tem vindo a discutir remete, como afirmam Formosinho e Machado (2010b: 98), para problemáticas organizacionais, profissionais e referenciais distintos, que implicam também mecanismos de análise diferenciados, na medida em que a avaliação do mérito parece responsabilizar os interessados na recolha e organização dos elementos de referência para a sua própria avaliação e a progressão na carreira é um processo dependente da vontade do próprio. Nesta lógica, será absolutamente necessário adotar utensílios ou instrumentos que permitam assegurar que as provas recolhidas serão suficientes para que se possa formular um juízo válido e fiel (Tardif & Foucher, 2010). Tal como refere Stronge:

“[...] a integração de múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria, muito para além daquilo que seria possível se recorrêssemos apenas a uma única fonte de informação, tal como a observação de aulas” (2010: 37).

Assim, e como esclarece Curado (2000), os métodos utilizados há mais tempo na avaliação dos professores são a observação de aulas, uma estratégia sobre a qual se dedicará alguma atenção mais adiante, e as classificações do desempenho na sala de aula. Estes procedimentos não deixam, todavia, de apresentar, segundo a autora, algumas limitações e de se mostrar algo inapropriados face à observação de determinados comportamentos, tornando-se, deste modo, impeditivos de providenciar dados que facilitem a compreensão do pensamento do professor em avaliação. Neste sentido, impõe-se que, a par desta estratégia clássica da observação de aulas, se adote outras estratégias que permitam completá-la e preencher alguns vazios que a exclusividade da sua utilização transporta. Na verdade, existe uma grande diversidade de métodos complementares que podem ser utilizados na avaliação do trabalho dos professores e que passam pela adoção de estratégias de autoavaliação, elaboração de um portefólio, avaliação pelos pares, bem como avaliação pelos encarregados de educação e a avaliação pelos alunos (Aguiar & Alves, 2010), um conjunto de procedimentos que se abordarão ao longo da reflexão que se segue.

Importa, relativamente à estratégia da autoavaliação, começar por referir que a literatura tem vindo cada vez mais a evidenciar a necessidade de utilização de métodos que auxiliem a autorreflexão na promoção do autodesenvolvimento do professor (Curado, 2000). Como reconhece Day (2010: 153), os professores avaliam constantemente o seu trabalho, ainda que o façam de forma não sistemática e, frequentemente, condicionado pelas culturas de trabalho características da sua vida profissional. Em boa verdade, a autoavaliação tem que ver com a capacidade de estimular a autoanálise e a autocrítica, potenciando o desenvolvimento, incrementando o nível de profissionalidade e promovendo uma cultura inovadora (Aguiar & Alves, op. cit.). Tal como referem Danielson e McGreal:

“Teachers are highly perceptive of their own skills in teaching, and are, or can become, extremely accurate in their perceptions. Further, the act of self-assessment requires reflection, an activity documented through research to yield professional learning and growth. Self-assessment may be incorporated into either the formal evaluation process, or a process for self-directed professional

growth, or both. As a source of information, self-assessment can add much to the dialogue regarding the quality of teaching” (2000: 47).

Os autores esclarecem ainda que, quando um sistema inclui critérios de avaliação com descrições claras dos níveis de desempenho, os professores conseguem avaliar o seu ensino por referência a essas descrições e determinar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. Com efeito, a especificidade providenciada em tal sistema é um encorajamento para os professores examinarem a sua prática e para considerarem o tipo de evidência a produzir por forma a fundamentarem essa autoavaliação (Danielson & McGreal, op. cit.). Note-se, ainda, que “sendo o professor o principal sujeito e também o objecto da avaliação do desempenho” (Alves & Machado, 2010b: 94), deverá “levar a cabo uma valorização do seu trabalho para a melhoria contínua da qualidade docente e para o sucesso dos objectivos definidos para a educação” (ibidem).

Na verdade, concordamos com Alves e Machado quando afirmam que, submetendo-se a avaliação do desempenho docente à avaliação dos que nesta se acham envolvidos, tal permitirá, para além de um maior envolvimento, “o seu aperfeiçoamento em todos os sentidos” (op. cit.: 96), na medida em que possibilitará que o professor “construa conhecimento sobre o seu próprio trabalho” (ibidem). Será esta ênfase na análise autodirigida que possibilitará, ainda, transformar o professor num avaliador, problematizando e gerenciando o seu próprio desempenho (op. cit.). Trata-se, como tal, de “uma modalidade relevante não só para o desenvolvimento pessoal, como também da própria instituição” (op. cit.: 106) de ensino, na medida em que “poderá constituir-se num processo de profissionalização do corpo docente e contribuir para a própria instituição de uma cultura de avaliação nas escolas” (ibidem).

Já no que diz respeito à estratégia do portefólio, tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma valorização crescente deste instrumento, entendendo que serve de base à análise de todo o percurso formativo e avaliativo (Alarcão, 2003; Girerd, 2004; Paquay, 2004; Richards & Farrell, 2005; Barbosa, 2006; Martins, 2006; Alves & Machado, 2010b; Tardif & Faucher, 2010; Moreira & Ferreira, 2011; Vieira & Moreira, 2011, entre outros). Assim, o portefólio do professor é, entre outros, uma coleção de documentos que fornece informação sobre diferentes aspetos do trabalho do professor e que serve para descrever e documentar o seu desempenho, bem como para facilitar o seu desenvolvimento profissional, um instrumento construído, à semelhança de outros procedimentos, em torno da autoavaliação e da autodireção da aprendizagem (Richards & Farrell, op. cit.: 98). Ainda segundo a perspetiva dos autores, o portefólio serve três propósitos: 1) demonstrar as abordagens do professor e apresentar evidências sobre o seu pensamento; 2) servir

como fonte de discussão e reflexão; e 3) promover a colaboração com outros professores, nomeadamente em processos de supervisão por pares, que o utilizam na atribuição do *feedback* sobre o trabalho do professor.

Frequentemente concebido como um dossiê de provas sobre o desempenho do professor, que permite a autoavaliação e que, simultaneamente, incentiva a prática reflexiva (Tardif & Foucher, 2010), não se trata, todavia, de um simples dossiê de armazenamento de informação, dado que “est structuré, sélectif et inlut des productions qui témoignent de la réflexion de celui qui le réalise” (Paquay, 2004: 32). Neste sentido, não só é utilizado como uma ferramenta de avaliação, mas também como ferramenta de formação. Trata-se de uma dupla funcionalidade que permite, por um lado, a certificação competências (sumativa) e, por outro, o desenvolvimento profissional (formativa), o que atribui a este instrumento, segundo Vieira e Moreira (2011), um carácter híbrido, que vai variando no seu conteúdo, assim como na responsabilidade pela sua supervisão e avaliação.

Conscientes desta validade bipolarizada, que acresce dificuldade na construção deste instrumento no âmbito da ADD, também ela com uma dupla funcionalidade, as autoras propõem uma conceção do portefólio de ensino em que este instrumento é entendido como um “texto de aprendizagem profissional, narrativa profissional em sentido amplo, mais do que repositório exaustivo de documentos para efeitos de avaliação externa” (op. cit.: 54). Assim, no conceito das autoras, o portefólio constituirá, em primeiro lugar, um instrumento de autossupervisão, podendo assumir-se como uma base para a supervisão colaborativa, e, conjuntamente, uma fonte de informação para a avaliação do desempenho, acrescentando alguns princípios gerais para a sua elaboração (figura 2).

Vieira e Moreira deixam ainda algumas recomendações face aos testemunhos que o portefólio poderá incorporar, aconselhando a adoção de uma estratégia seletiva através da qual o professor em avaliação possa evidenciar as múltiplas dimensões da sua atividade profissional, nomeadamente aquelas que considera relevantes para si próprio ou para o seu avaliador. Esta é uma escolha que se fará, como tal, depender dos objetivos e do modo como este instrumento se cruzará com outras fontes de evidência, explicitando-as ou complementando-as. O portefólio poderá, em suma, transformar-se, a curto prazo, numa espécie de currículo da atividade docente (Aguiar & Alves, 2010).

Portefólio de ensino: princípios gerais	
Estruturação flexível e construção continuada	O portefólio poderá ser estruturado segundo diferentes lógicas (cronológica, temática, por objectivos de desenvolvimento profissional...). Deve ser coerente e inteligível, estando sujeito a sucessivas reformulações ao longo da sua construção.
Seleccção representativa	Os documentos ou testemunhos seleccionados para inclusão no portefólio devem ser representativos das tarefas ou competências profissionais que o professor procura desenvolver e evidenciar, de forma a que a sua leitura permita aceder a situações, vivências e produtos relevantes do seu percurso profissional.
Autenticidade	O portefólio constitui um texto de aprendizagem pessoal, ilustrando um percurso de desenvolvimento profissional único e directamente relacionado com as vivências do professor.
Reflexividade	O portefólio deve incluir evidências de reflexão crítica e fundamentada acerca do ensino e da aprendizagem, demonstrando capacidade de análise e problematização de diferentes dimensões da prática profissional.

Figura 2: Princípios gerais para a elaboração do portefólio de ensino

(Vieira & Moreira, 2011: 54/55)

Com um uso mais polémico, a participação dos encarregados de educação no processo de avaliação, que numa fase inicial da introdução do novo modelo avaliativo português chegou a ser contemplada e posteriormente revogada, é um procedimento que não colhe consenso, designadamente por parte dos professores, que consideram que aqueles, não sendo profissionais do ensino, não deverão influenciar este processo (Aguiar & Alves, 2010):

“Os juízos efectuados acerca dos professores estão, muitas vezes, associados a resultados de aprendizagens dos alunos, por isso, é difícil manter o distanciamento emocional necessário a uma adequada participação. Outro obstáculo referido é a falta de entendimento que os encarregados de educação revelam acerca dos valores relacionados com a docência”. (op. cit.: 240).

Este parece ser também o entendimento de Danielson e McGreal (2000), que apesar de reconhecerem que os elementos prestados pelos encarregados de educação poderão fornecer uma informação considerável sobre o desempenho de um professor, baseiam-se, todavia, em percepções, o que implica que os avaliadores não os devam considerar como uma fonte de evidência de

confiança, sendo que, no melhor dos casos, deverão ser assumidos como um *feedback* formativo e utilizados para complementar outros indicadores do desempenho do professor.

Apropósito da participação dos encarregados de educação nos processos de avaliação docente, um estudo de investigação, levado a cabo por Mendonça (2007) no âmbito da sua dissertação de mestrado, em que a investigadora procurou apurar a opinião dos professores participantes face a esta participação, demonstrou que a maioria dos docentes inquiridos apresenta uma opinião desfavorável. Este posicionamento, ainda que vincado pela generalidade dos professores, observou-se, sobretudo, junto dos professores mais experientes, que se mostraram menos recetivos à sua utilização quando comparados com os colegas com um menor número de anos de exercício da profissão e/ou os docentes com uma formação académica mais ampla.

Já a participação dos alunos na avaliação dos professores deverá, segundo Aguiar e Alves (op. cit.), ser sempre tomada em consideração. Como nota Paquay: “les élèves sont experts en enseignement: ils peuvent baser leurs jugements sur des milliers d’heures d’expériences vécues” (2004: 31). Com efeito, parece lógico pensar que, quer do ponto de vista da avaliação de um processo de ensino-aprendizagem, quer face à avaliação do professor, é necessário ter em conta a opinião e a avaliação dos alunos, por dois motivos: em primeiro lugar, porque são os sujeitos ativos do processo e os sujeitos “pacientes” do comportamento do professor, que nunca terá uma visão global de si próprio se não conhecer o modo como a sua conduta afeta os seus alunos; em segundo lugar, porque os estudantes estarão, talvez, em condições de expressar a sua opinião e perceção do contexto educativo em que se acham inseridos e, conseqüentemente, sobre a ação docente (Villa, 1985: 47), um pensamento que é também partilhado por outros autores (Henrique & Januário, 2006; Aguiar & Alves, 2010).

A validade da participação dos alunos no processo de ADD dos professores dependerá, porém, dos procedimentos a utilizar, nomeadamente os questionários e as escalas, que deverão cumprir um conjunto de requisitos que facilitem a sua interpretação (Villa Sánchez, op. cit.; Danielson & McGreal, 2000). Neste sentido, todo o professor que deseje obter *feedback* sobre o seu trabalho por parte dos alunos deve procurar, na ótica de Villa Sánchez (op. cit.), projetar ou implementar questionários ou escalas que cumpram determinados requisitos a fim de permitir que esse *feedback* seja: a) *específico e não geral*, na medida em que “de poca o ninguna ayuda, le puede servir a un profesor el ‘feed-back’ del alumno, si va dirigido en términos generales: ‘es un profesor muy malo’, o expresiones similares” (op. cit.: 49), sendo muito mais eficaz a utilização de expressões mais concretas; b) *imediate e não a longo prazo*, entendendo que será mais difícil

recordar alguns aspetos do comportamento do professor após um período alargado de tempo; c) *realizado sobre comportamentos que possam ser mudados*, indicando ao professor o que deve alterar no seu ensino; d) *não ameaçador nem formulado de modo agressivo*, na medida em que um *feedback* desta natureza dificilmente será bem recebido e será tido em conta como algo parecido a um insulto e não como uma avaliação equilibrada.

De facto, e retomando as palavras de Aguiar e Alves (2010), aceitando esta estratégia como um ato democrático, será fundamental, no sentido de validar o seu valor acrescentado, complementá-la com dados recolhidos através de outras fontes e utilizar métodos diversificados, um pressuposto que também admitimos.

Para além das estratégias enumeradas, há ainda um conjunto de outras que, uma vez adotadas, poderão beneficiar o exercício superviso e o processo avaliativo, e que Moreira e Vieira (2011) enumeram, designadamente:

1) *as narrativas profissionais*, que apresentam um potencial formativo considerável face ao desenvolvimento de práticas de reflexão e que poderão apoiar outras estratégias supervisivas ou serem utilizadas em atividades de formação-investigação;

2) de entre as primeiras, *o diário reflexivo*, que se assume como uma “estratégia supervisiva desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos [...], mas também como instrumento ao serviço da construção e análise da identidade e cultura profissionais” (op. cit.: 42), permitindo, ainda, dar voz e autoridade aos professores na construção do seu próprio conhecimento profissional;

3) *os estudos de caso*, ilustradores da prática, possibilitam a exploração de princípios, conceitos teóricos, aspetos morais e éticos do ensino e estratégias de natureza didática, ao mesmo tempo que permitem “construir visões ou imagens do possível e criar ambientes motivadores e colaborativos de aprendizagem” (op. cit.: 47);

4) *a investigação-ação*, uma metodologia de investigação concedente “da construção de conhecimento relevante, simultaneamente útil para a resolução de problemas concretos [...], mas também uma estratégia de desenvolvimento profissional do professor” (op. cit.: 57), um procedimento estratégico de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico realizado pelos próprios docentes com o objetivo de melhorar e mudar a prática;

5) *outras fontes de evidências*, tais como planos (de longo, médio e curto prazo); recursos didáticos e instrumentos de recolha de informação; registos do professor (notas de campo, reflexões pontuais/sistemáticas, análise de informação, relatos de experiências, relatório de autoavaliação,

...); registos dos alunos (reflexões pontuais/sistemáticas, respostas a questionários/entrevistas/listas de verificação de aprendizagem, ...); trabalhos dos alunos; registos de observação (auto-observação e observação interpares); documentos de participação em iniciativas inovadoras, opiniões dos encarregados de educação, apreciações dos pares, entre outros (op. cit.: 39).

Será, por fim, desta complementaridade e da triangulação das diversos procedimentos de recolha de informação, que resultará um leque de evidências que outorgarão, com legitimidade e fiabilidade, a atribuição de um determinado juízo sobre o trabalho dos professores e que conduzirão à melhoria das práticas pedagógicas, estratégias que se depositam à confiança dos supervisores/avaliadores, atores protagonistas do processo de ADD e em quem se centrará a reflexão que se segue.

5.3. A questão dos avaliadores e as potencialidades da supervisão pedagógica

Reportando-nos ao modelo de ADD que assiste atualmente o atual sistema educativo português convém, primeiramente, recordar que os avaliadores que contribuem para o juízo sobre o desempenho dos professores são, em primeira instância, os diretores dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, que se manifestam face aos aspetos de natureza administrativa e que têm, sobretudo, que ver com o cumprimento das obrigações profissionais perante a comunidade escolar; e os coordenadores de departamento curricular (ou pessoa por estes delegada), que, na qualidade de supervisores da prática pedagógica, se acham incumbidos da tarefa de analisar o conhecimento e o ensino do professor sobre múltiplas dimensões observáveis na prática em contexto de sala de aula.

Ao atribuir aos coordenadores de departamento curricular a função de avaliação dos seus pares, este modelo lançou um novo repto à supervisão pedagógica, conferindo-lhe uma dimensão horizontal. No encalce desta missão, e no momento do recrutamento destes profissionais, o processo de seleção não foi, de todo, consensual, tendo constituído um dos aspetos, como já se referiu em outros momentos do texto, que mais reuniu o desagrado dos professores face ao novo modelo de ADD. Na verdade, não foi bem recebida a perspetiva de que os pares, neste caso os coordenadores de departamento, passassem a ter um poder decisor sobre a qualidade do desempenho dos seus colegas. Os motivos de descontentamento evocados face a este recrutamento, que já foram amplamente discutidos previamente, descredibilizaram, logo à partida,

o trabalho da supervisão pedagógica, uma prática frequentemente entendida, neste processo, como tendenciosa e viciada, subversiva das identidades e opressora da paridade entre colegas. Inclusivamente, os próprios supervisores questionavam, em muitas situações, a sua legitimidade para avaliar, alegando alguma incapacidade científica e emocional para abraçar tamanha responsabilidade (Aguiar & Alves, 2010).

Terá sido este avolumar de críticas que terá levado as próprias entidades ministeriais a afirmar que os professores não se avaliam uns aos outros, na medida em que os diretores executivos e os coordenadores de departamento curricular se tratam de chefias intermédias e, como tal, são professores mais experientes, investidos de um estatuto específico e detêm de poder hierárquico, premissas que levam, segundo estas, a desconsiderá-los como pares dos avaliados (Moreira, 2009a). Reconhecendo, igualmente, esta tensão, Fernandes refere que:

“A avaliação por pares pode suscitar problemas que têm de ser resolvidos, como é o caso das tensões que se podem gerar pelo facto de os avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores e, por isso, não ouvirem ou não aceitarem as suas opiniões. Trata-se de uma questão que pode suscitar o problema da formação dos avaliadores, embora nos possamos sempre interrogar se os problemas fundamentais da avaliação dos professores serão tão substancialmente diferentes dos que se colocam na avaliação dos alunos. [...] Em qualquer dos casos, não podemos ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser, durante um período mais ou menos alargado de tempo, um problema que interessa considerar e, tanto quanto possível, resolver no âmbito das muitas iniciativas que as escolas podem planear e desenvolver. Por outro lado, sendo os métodos utilizados na avaliação do desempenho por pares mais abertos a critérios divergentes e não existindo propriamente o controlo directo da administração, torna-se importante definir, tão rigorosamente quanto possível, os procedimentos e os critérios a utilizar” (2008: 28).

Pese embora este confronto, concordamos com Aguiar e Alves (op. cit.: 240) quando, citando Bretel (2002), afirmam que a avaliação por pares é uma excelente fórmula de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes, uma prática que deverá achar-se associada à supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo de toda a carreira. Reconhecendo-se estas potencialidades, caberá ao supervisor a função de, sobretudo, ajudar o professor a observar, analisar, interpretar e refletir sobre o seu próprio ensino e procurar encontrar as soluções para os dilemas com os quais se vai deparando. Parece ser também esse o pressuposto da estratégia do *peer coaching*, termo utilizado para designar um “procedure in which two teachers collaborate to help one or both teachers collaborate to help one another or both

teachers improve some aspects of their teaching” (Richards & Farrell, 2005: 143). Aplicado a um cenário de supervisão horizontal perspectiva-se numa lógica de colaboração, afirmando a teoria de que se cresce melhor quando se cresce num coletivo, um entendimento que rejeita uma orientação profissional individualista como a que tem, tradicionalmente, caracterizado o sistema educativo português.

A par desta discussão sobre a legitimidade e/ou validade da supervisão interpares nos processos de ADD, parece, sobretudo, importante refletir acerca da compatibilidade entre a prática supervisiva e avaliativa. Assim, na discussão sobre esta problemática, são alguns os autores que identificam uma certa tensão existente entre estas duas atividades (Vieira, 1993a; Slick, 1997; Danielson & McGreal, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Paquay, 2004; Moreira, 2009a; Vieira & Moreira, 2011), notando que é extremamente difícil equilibrar a função de apoiar e assistir o professor e, paralelamente, a tarefa de avaliá-lo, sublinhando, paralelamente, o carácter desigual de ambas as funções.

Como afirma Moreira, as finalidades da supervisão e da avaliação “são obviamente distintas, na medida em que a supervisão almeja a promoção do desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência” (2009a: 252). De facto, a prática da supervisão “visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional” (ibidem). Paradoxalmente, a prática da avaliação centra-se na certificação da competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Neste sentido, “os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e, conseqüentemente, o modo como o professor encara ambos os processos” (ibidem), notando que a legislação atual atribui à pessoa do supervisor pedagógico funções (quase) irreconciliáveis. Também Nolan e Hoover (2005, cit. por Moreira, 2009a) discutem as características que distinguem a prática da supervisão da de avaliação, que Moreira procurou sintetizar (figura 3).

Compreendendo esta problemática, Vieira e Moreira referem que “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores” (2011: 19). Na perspectiva das autoras, será necessário criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, que “assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para

uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos” (ibidem). Impõe-se, como tal, que se coloque, na ótica das autoras e na nossa também, a supervisão e a avaliação ao serviço da dignidade docente, promovendo a construção de comunidades de aprendizagem e a transformação da aprendizagem dos alunos e do trabalho realizado nas escolas.

	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 standardizados
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, in Moreira, 2009a: 252)

Ainda, há que concordar com Martins et al. (2010) quando afirmam que a avaliação surge como um processo que sustenta a supervisão e, reciprocamente, também a supervisão sustenta o próprio processo avaliativo, sendo que é no momento da recolha de dados, no julgamento do analisado e na tomada de decisões que estas duas práticas se intercetam. Na perspetiva das autoras, este encontro ocorre sempre que se realiza a:

- “● Avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo superviso, de modo a tomar decisões sobre os objectivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

- Avaliação formativa, para sustentar a concepção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo supervisoivo;
- Avaliação sumativa, no final do processo supervisoivo, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos actores envolvidos, assegurando a sua certificação” (op. cit.: 36/37).

A discussão que se levou a cabo neste capítulo coloca em evidência aquilo que, na ótica desta investigação, se entende como um dos maiores desafios lançados à supervisão interpares no âmbito do processo de ADD e que se prendeu com uma dupla esgrima: credibilizar e credibilizar-se. Como afirma Santos Guerra (2000, cit. por Martins et al., 2010), os processos supervisoivos e avaliativos, correspondendo a um olhar individual e coletivo sobre as concepções e as práticas e sendo vertebrados num contexto de inquietude e de profunda desmotivação, tendem a ser percecionados com uma visão negativa. Contornar esta rejeição e credibilizar o processo de avaliação foram duelos que se impuseram desde o primeiro momento à supervisão pedagógica no decurso deste processo e que, na nossa ótica, não se encontram ainda concretizados. Na verdade, pesa ainda sobre os ombros da supervisão a responsabilidade de restaurar a confiança dos professores, um problema que tem subsistido porque se têm perpetuado os problemas de sempre: continua a assistir-se à nomeação coerciva para a função, insiste-se em negligenciar o perfil dos supervisores, ignora-se que só um supervisor altamente qualificado, profissionalizado e motivado estará à altura da tarefa que lhe é exigida.

Não obstante, o sistema de ADD não poderá continuar a ser incauto e enviar os seus soldados, entenda-se os supervisores/avaliadores, para o campo de batalha sem as armaduras certas e sob coação. Um general que envia as suas tropas tão desprotegidas e tão contrariadas estará, ao primeiro som do trompete, condenado à derrota e todo o esforço terá sido inglório. Considera-se, assim, que os melhores soldados serão aqueles que, possuindo o conhecimento estratégico, o treino adequado e a motivação certa, conseguirão ter sucesso na sua missão. Ressalve-se, todavia, que a utilização desta linguagem marcadamente bélica não deverá subentender que, na nossa ótica, a supervisão se trate de um campo de batalha, ainda que frequentemente assim o seja entendida. Pelo contrário, entendemo-la como um espaço de apaziguamento, de democracia, de liberdade, de consciencialização coletiva e de emancipação. É nesta lógica que partilhamos o pensamento de Moreira, citando Glickman et al. (1998), quando afirma que:

“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” (2009a: 253).

Para concluir este capítulo e passar ao próximo, que continuará a discussão sobre os supervisores/avaliadores e se centrará no retrato das suas funções, conhecimentos e competências, resgatamos as palavras de Alarcão e Roldão sobre a supervisão dos nossos dias, uma atividade que, segundo as autoras, “acolhe hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e auto-avaliar, para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (2008: 15). São estes desafios que impõe que se (re)pense a supervisão e a avaliação, de modo a que se constituam como processos de transformação e de (re)construção coletiva.

Capítulo II:

O supervisor pedagógico: para uma caracterização do seu papel

1. O supervisor pedagógico: orientações conceituais

Da galeria de personagens que pisam a arena do processo de ADD, é sobretudo sobre a figura do supervisor que recai a atenção, as expectativas e o empenho das plateias educativas, que esperam que este se glorie pela melhoria da prática profissional e pelo desenvolvimento efetivo daqueles por quem se duela. Assim, e compreendendo que o processo avaliativo é, atualmente, o maior palco das lutas da supervisão em Portugal, falar-se desta atividade é falar necessariamente da pessoa do supervisor, um agente decisivo para o seu desenvolvimento¹⁰. Dada esta notoriedade crescente, importa compreender melhor esta personagem e as funções que informam a sua prática.

Revisitando a literatura sobre esta matéria, facilmente se percebe que são múltiplos os conceitos apontados para o supervisor pedagógico. Com efeito, termos como *coordenador*, *mediador*, *treinador*, *consultor*, *mentor* e *líder* são alguns dos sinónimos que emergem das suas conceções, uma semântica que não só dá conta da sua plurissignificação, mas também da diversidade das funções que lhe são destinadas.

Uma das definições reunidas para este profissional é a anunciada por Alarcão, que o apresenta como “um professor de valor acrescentado” (1999: 262), um profissional que é, fundamentalmente, “um gestor de recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais, o facilitador, mediador, mobilizador e catalisador de sentidos e vontades” (op. cit.: 260). Assim, numa escola que se quer reflexiva, o supervisor deve “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes no interior da escola” (Alarcão, 2002), tarefas que implicam que conheça o pensamento institucional estratégico e que saiba esclarecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. Neste contexto, em que as suas funções se direcionam também para o desenvolvimento da escola, o papel do supervisor implica uma contribuição para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e emancipatórias dos professores supervisionados, incentivando a adoção de estratégias de autossupervisão e realçando as dimensões éticas e políticas do seu trabalho (Barros, 2010). Implica, de igual modo, que saiba intervir ativamente na construção de um “clima afectivo-relacional, de diálogo [...], assente na empatia, abertura, aceitação, autenticidade, confiança, e

¹⁰ Este secção é parte integrante de um texto da autora (Monteiro, 2013), intitulado “Supervisão e o processo de avaliação do desempenho profissional docente: representações e vivências do supervisor pedagógico”, publicado nas atas do “XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia” e realizado na Universidade do Minho em setembro de 2013.

ausência de juízos de valor sobre os comportamentos do professor, sabendo criar espaços de silêncio e reforçar positivamente a ação do professor” (Moreira, 2005: 59).

Nesta discussão, Alarcão (ibidem) acrescenta ainda que os supervisores não podem trabalhar isoladamente. Fazem parte de uma equipa e, enquanto membros de um coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas sobretudo acompanhar e avaliar os recursos humanos, um fundamento que visa a concretização da missão da escola, que passa, essencialmente, pela qualidade da educação, de resto, um fim primário da atividade supervisiva, em específico, e da educação, em geral.

Na mesma linha de pensamento, também Medina (1997) entende o supervisor como um profissional que ampara a abordagem pedagógica da escola através das ações de orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores. Compreendendo as características próprias do professor, o supervisor, ao “abdicar do seu poder e controle sobre a prática do docente, [...] é capaz de assumir uma postura de problematizador do desempenho docente, tornando-se um parceiro político-pedagógico do professor” (op. cit.: 32), uma postura que contribui para “integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação contínua, no qual os saberes e conhecimentos se confrontam” (ibidem).

Esta conceção do supervisor como um problematizador das práticas ecoa na conceção de Schön (1983, cit. por Alarcão, 1996), propulsor do modelo reflexivo, que o vê como um treinador (“coach”), na medida em que é aquele que organiza situações de formação para que o professor possa “praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros” (Alarcão, 1996: 18). Enquanto treinador humanista, o supervisor “sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver [...]. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui” (Alarcão & Sá-Chaves, 1991, cit. por Brandão & Santos, 2008: 89).

Partilhando algumas afinidades com o pensamento de Schön, Vieira acrescenta que uma das finalidades de uma formação reflexiva implica uma interrogação da “visão da educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias” (2009a: 207). É neste sentido que “a supervisão pedagógica pode ser entendida como uma actividade de problematização da

realidade e imaginação de possibilidades, ou ainda, como um '*jogo de subversão de regras (...)*, onde o prazer de jogar reside em transgredir o que torna as práticas educativas irracionais e injustas [...]'” (ibidem), procurando instituir princípios que as tornem mais racionais e justas.

Congregando, na ótica desta investigação, algumas das concepções anteriores na sua definição, Alarcão e Tavares (2003: 58) entendem o supervisor como “alguém com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação”. É, ainda, esperado que essa relação seja dialogante, cordial, empática, responsável e solidária. Assim entendido, o supervisor é o catalisador de uma postura reflexiva, indagadora e colaborativa, capaz de identificar problemas e de auxiliar o professor na sua resolução, um agente ao serviço da construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional, mas também da mudança do ensino e da escola. Para que este desígnio se cumpra, será absolutamente necessário que os supervisores compreendam e conheçam profundamente o contexto de trabalho dos professores. Como nota Waite, os supervisores:

“[...] must understand teachers, their personal and professional biography – a facet of the context within which both operate. Such an understanding allows the supervisor insight into how to involve the teacher and what to expect. Supervisors need to take the time necessary to understand the teacher’s philosophical and pedagogical (ontological and epistemological) frames of reference. Rather than talking past each other in ritual exercises, conferences then become constructivist exercises in the sense that each party accepts and respects the phenomenological stance of the other with respect to the classroom and lesson” (1995: 106).

Na discussão em torno do papel do supervisor, Garmston et al. alertam, porém, que “tem estado historicamente mergulhado na controvérsia que reflecte as visões divergentes a nível dos resultados educacionais e das bases psicológicas da prática em sala de aula” (2002: 28), sendo, frequentemente, descrito como um administrador, analista, agente de mudança, conselheiro, crítico e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas e humanísticas. Os autores acrescentam, ainda, que os modelos de supervisão têm, frequentemente, seguido a visão contemporânea da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, uma orientação que o processo de ADD parece, de acordo com o enquadramento normativo, também seguir. Partindo destes pressupostos, poderá concetualizar-se a supervisão como “um processo de

auto e hetero-formação, pela regulação sistemática e colaborativa das práticas de planificação, monitorização e avaliação do percurso de desenvolvimento profissional” (Ribeiro, 2005: 346).

Numa aceção mais recente do conceito de supervisão pedagógica, Alarcão e Canha (2013: 12/13) evidenciam uma atividade supervisiva de “natureza colaborativa, ecodesenvolvimentalista, transformadora, em que as atividades, as pessoas que as realizam, os contextos e os tempos em que acontecem são fatores interinfluentes a ter em consideração”. Nesta lógica renovada, a supervisão pedagógica é entendida como uma prática de “acompanhamento contextualizado de atividades realizadas por pessoas em desenvolvimento (e em instituições também elas em desenvolvimento), com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante” (ibidem). Trata-se, como tal, de uma lógica em que supervisor assume preocupações formativas, investindo em estratégias reflexivas, dialogantes, democráticas e libertadoras, e centrando-se nas necessidades dos contextos e dos indivíduos. É, de resto, este conceito da supervisão pedagógica, enquanto atividade de regulação individual e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento profissional e que procura gerar “ambientes promotores da construção da autonomia profissional e da aprendizagem” (Moreira, 2010a: 92), que ocupa o espaço das nossas convicções e no qual se procurou enraizar este estudo.

Exploradas, ainda que de modo breve, algumas considerações sobre o conceito de supervisor pedagógico, que iluminam um papel de carácter múltiplo e que evidenciam uma proficiência composta por um conjunto vasto de funções, de destrezas e de saberes, abre-se, em seguida, a discussão às conceções que orbitam em redor do seu conhecimento e da sua competência profissional.

2. Conhecimento e competência profissional do supervisor pedagógico

Como se tem vindo a notar ao longo deste texto, o papel do supervisor, nomeadamente no cumprimento da função, reconhecidamente complexa e exigente, de avaliar a prática pedagógica dos seus pares que lhe foi delegada, parece coadunar-se com a criação das condições facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores que orienta. Esta missão reclama, necessariamente, uma supervisão provida de um saber sólido, que reflita um conjunto de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, perspetivando-se, ainda, que esse património académico e experiencial auxilie o supervisor no exercício das várias extensões da

sua atividade. Neste sentido, partilha-se do pensamento de Alarcão (2002) quando afirma que a este alargamento do campo da supervisão corresponde uma nova conceptualização de competências, no sentido da sua adequação às funções propostas e, por conseguinte, uma nova conceptualização do seu conhecimento profissional. Reconhece-se, assim, que o conhecimento e a competência profissional do supervisor pedagógico aplicado ao processo de ADD, particularmente o de LC em que este estudo se focaliza, impõem um olhar analítico, na medida em que informam, instrumentalizam e condicionam todo e qualquer ato supervisivo, uma reflexão a que esta investigação não foi alheia e que passará a ensaiar em seguida.

2.1. Dimensões do conhecimento profissional do supervisor pedagógico

Antes de se iniciar um périplo pelo universo concetual do seu conhecimento profissional, convém sublinhar que o supervisor pedagógico não se limita a monitorizar e a propulsionar o crescimento profissional dos docentes que orienta já que também se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Sob este ponto de vista, o supervisor poderá ser perspectivado “como parte de um sistema dinâmico, criando uma visão das interacções que mediatiza a construção de significado para ambos os aprendizes, supervisor e professor” (Garmston et al., 2002: 104). Como nota Alarcão, “para bem exercer a sua missão de formar professores, o supervisor deve ter, ele próprio, [...] interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação” (2002: 235).

Perscrutando o conhecimento profissional do supervisor, importa começar por referir que o mesmo mantém uma relação estreita com o conhecimento profissional do professor, partilhando com este um corpo de saberes que constituem a base do seu próprio conhecimento (Alarcão, 1999). Reconhecendo esta ligação, Moreira (2005) menciona que, ainda que o conhecimento profissional do supervisor integre o conhecimento profissional do professor experiente, vai para além dele. Assim, de carácter interdisciplinar, o conhecimento profissional do supervisor constrói-se na atuação supervisiva (Alarcão, 1999) e é um saber que, estando exposto às metamorfoses do mundo e da escola, se encontra em permanente desenvolvimento.

Focalizando-se nas dimensões do conhecimento profissional do supervisor pedagógico, Alarcão e Tavares (op. cit.) defendem, à luz de uma perspectiva reflexiva, formativa e transformadora da supervisão, que o saber associado à prática supervisiva determina que este profissional seja detentor de um conjunto de conhecimentos que deverá abarcar as seguintes dimensões:

- “– conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;
- conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências. Níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);
- conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- conhecimento das metodologias de investigação-acção-formação;
- conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- conhecimento das ideias e das políticas sobre educação”. (op.cit.: 150/151).

Este conhecimento de tipo formal e prático, declarativo, processual e contextual, e que sagra a natureza especializada da função supervisiva, parece encontrar algumas afinidades com as dez características associadas a uma supervisão eficiente em programas de línguas que Murdoch (cit. por Bailey, 2006), almejando uma caracterização holística do conhecimento do supervisor, identificou e que passam por: 1) encorajar o professor a identificar uma questão particular na qual se deverá focalizar durante uma observação; 2) recolher informação da aula que possa ser analisada pelo professor e supervisor; 3) restringir o *feedback* a áreas centrais acordadas e padrões de ensino cuidadosamente seleccionados que poderão ser utilmente examinados durante observações futuras; 4) ligar eventos de ensino em sala de aula a questões mais vastas sobre o ensino de línguas e questões educacionais; 5) permitir ao professor que experimente as suas próprias estratégias de ensino e limitar as sugestões e a crítica antes da conferência de observação; 6) adotar uma perspectiva na aula durante a observação que tenha presente a situação do professor e/ou dos alunos; 7) julgar a quantidade e profundidade do *feedback* em relação à experiência do professor e a sua capacidade de beneficiar de e/ou agir de acordo com a análise do ensino; 8) reforçar práticas eficazes por via de comentários positivos para que tais práticas sejam mais prováveis de se tornarem parte do reportório do professor; 9) usar a aula como uma forma de encetar o diálogo com o professor acerca de questões pedagógicas e explorar as opções de ensino na sala de aula; 10) estabelecer a agenda e analisar a informação colaborativamente em todas as fases no sentido de desenvolver a confiança do professor e a capacidade de refletir sobre a sua prática em sala de aula.

A par da necessidade de evidenciar um conhecimento acadêmico-experiencial sólido, o supervisor carece ainda de uma formação acadêmica especializada na área do conhecimento da supervisão pedagógica (Sarmiento, 1988; Vieira, 1993a; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005) que potencie a sua credibilidade científica, um aspeto que se acha, frequentemente, negligenciado na sua instrução (Vieira, 1993a; Flores & Simão, 2009). Com efeito, apesar da detenção de formação especializada não ser necessariamente sinónimo da competência do supervisor (Blumberg, 1980), a relevância da qual se reveste, no quadro de uma formação holística, parece tratar-se de um requisito pouco questionável. Este é um reconhecimento que não foi alheio à regulamentação mais recente referente à ADD, que parece, igualmente, certificar esta importância atribuída à formação especializada em supervisão, como, de resto, se referiu no âmbito do primeiro capítulo.

A partir deste conhecimento multifacetado, e da interação que mantém com as predisposições pessoais do supervisor, emerge um conjunto de competências técnicas, relacionais e críticas (Alarcão, 1999), que se debaterão em seguida.

2.2. Competências profissionais associadas à função supervisiva

Como foi anteriormente mencionado, o conhecimento profissional do supervisor pedagógico acha-se imbricado à sua competência, um conceito mais vasto e cuja amplitude merece, no âmbito desta investigação, discutir e compreender. Assim, importa começar por referir que o termo “competência”, que emerge do universo empresarial, não é, pela diversidade de definições que se lhe acham associadas, totalmente congruente na sua descrição, sendo vários os autores que discutem esta problemática (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Le Boterf, 1994 e 1997; Spencer & Spencer, 1993; Ledford Jr., 1995; Von Krogh & Ross, 1995; Hofrichter & Spencer, 1996; Parry, 1996; Alarcão, 2002, Garmston et al., 2002; Roldão, 2003; Cascão, 2004; Perrenoud, 2004; Ceitil, 2006; Gouveia, 2007; Farah, 2008; Parente, 2008; Ferro, 2011, entre outros). Da multiplicidade conceitual que este termo encerra, foi possível depreender que mantém uma relação estreita com outros que orbitam em seu redor, designadamente *capacidade, comportamento, conhecimento, crenças, habilidades, proficiência e valores* (Mirable, cit. por Cascão, 2004).

Resultante de uma abordagem sistémica (Gouveia, 2007) e de um saber combinado e articulado com a ação, o conceito de competência é plural e entendido como um conjunto de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos standardizados, de tipos de

raciocínio (Parente, 2008), facto que denota o seu carácter integrador (Le Boterf, 1994 e 1997; Perrenoud, 2002a, 2002b, 2002c e 2004; Sá-Chaves, 2002; Roldão, 2004; Ribeiro, 2005; Ceitil, 2006; Ferro, 2011). Deste modo, o profissional competente será aquele que, ao desempenhar uma determinada atividade, “se socorre do seu [...] equipamento de recursos e procede a combinações pertinentes, à luz de uma finalidade a atingir” (Gouveia, op. cit.).

Sobre a definição das competências de supervisão, Alarcão (2002) começa por alertar que, atendendo a um mundo e uma escola em evolução permanente, definir *a priori* competências exatas para o supervisor será ingénuo, na medida em que as suas competências profissionais acompanharão essa evolução, ainda que tal implique uma redefinição constante. A autora afirma ainda que, dada a complexidade da função supervisiva, o leque das competências do supervisor terá necessariamente de ser bastante alargado, até porque o seu exercício “exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação” (Alarcão, 2000: 20). Pese embora se partilhe desta posição da autora, é comumente aceite que o supervisor pedagógico deva reunir um conjunto de competências que o auxiliem na sua prática, sendo vários os estudos e autores que as sugerem e que passaremos, em seguida, a explorar.

Iniciando esta jornada pelos estudos desenvolvidos por Mosher e Purpel (cit. por Alarcão & Tavares, 2003) no início da década de setenta, os autores apontam para um conjunto de características que o supervisor deve evidenciar no exercício das suas funções e que passam por manifestar:

- “a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas;
- b) Capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) “Skills” de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (op. cit.: 58).

Assim, e enfatizando as funções de orientar, colaborar, apoiar, aconselhar e comunicar eficazmente, esta perspetiva, veiculada por Mosher e Purpel, parece colocar a tónica nas competências interpretativas, comunicativas e de desenvolvimento curricular. Já Rudduck (cit. por

Craft, 1996) entende que este profissional deverá, sobretudo pela sua qualidade de avaliador do desempenho e no sentido de orientar eficazmente a sua atividade, reunir: 1) competências de investigação; 2) conhecimento sobre o sistema educativo; 3) capacidade de se relacionar facilmente com os outros; 4) faculdades de audição e observação; 5) capacidade de produção de um relatório de avaliação e 6) credibilidade aos olhos dos participantes.

Continuando a perscrutar a literatura sobre esta temática, também Harris (2002) investe na definição de um quadro de competências para o exercício superviso. O autor começa por reportar-se aos estudos de Bailey (op. cit.: 151/153), que, com o propósito de validar claramente as competências de supervisão no âmbito de um vasto espectro de papéis e responsabilidades, implementou um inquérito a um grupo variado de supervisores do Texas, tendo identificado o seguinte conjunto de competências:

- a) *Desenvolvimento curricular* (estabelecimento de objetivos; design de unidades de ensino; desenvolvimento e adaptações curriculares)
- b) *Desenvolvimento de materiais* (avaliação e seleção de materiais de ensino; produção de materiais de ensino; avaliação da utilização de recursos para o ensino);
- c) *Pessoal para o ensino* (desenvolvimento de um plano de recrutamento de pessoal; recrutamento e seleção de pessoal; atribuição de tarefas ao pessoal);
- d) *Proporcionar formação contínua* (supervisionar de uma forma clínica; planeamento para o crescimento individual; estruturação de sessões de formação; condução de formação contínua; treino de liderança; avaliação de necessidades; desenvolvimento de um plano para o professor; redação de uma proposta para um projeto; estruturação de um modelo de autoinstrução; estruturação de um programa de formação);
- e) *Avaliação do ensino* (observação e análise do ensino; conceção de um questionário; entrevistas aprofundadas; análise e interpretação de dados).

Para além das competências emergentes dos estudos de Bailey, Harris (op.cit.) sondando os estudos de um grupo significativo de autores da especialidade e que refletem as várias conceções das competências supervisivas ao longo do tempo, faz ainda alusão a um número alargado de competências de supervisão, que se congregaram no quadro 11. As conceções refletidas pelos autores reunidas neste quadro sinótico dão conta do carácter plural e multifacetado da função supervisiva. É também esta a perspetiva que parece conduzir o pensamento de Alarcão (1999: 262), que denota que pelo “facto de a supervisão trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações e consequências requer capacidades observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas”. A autora (ibidem), aludindo às tentativas de identificar as

competências do supervisor, faz referência aos estudos de Alfonso et al. (1984), que indicam competências humanas, técnicas e de gestão de formação; Glickman (1985), que refere competências interpessoais e competências técnicas; Zimpher e Howey (1987), que identificaram, no caso dos professores, as competências técnica, clínica, pessoal e crítica.

Quadro11: Competências de Supervisão (Harris, 2002)

Competências de supervisão	Estudos/ Autores
Competências de moderação de debates	Cantor (1951)
Competências de <i>brainstorming</i> , <i>role-playing</i> e demonstrações	Newman (1961)
Competências de observação	Flanders (1970)
Competências de processo de grupo	Smith (1980); Glickman (1990); Ovando & Harris (1993)
Competências relacionadas com a aprendizagem do adulto	Monton & Blake (1984); McGrath (1984); Knowles (1984)
Competências de interação face a face e de <i>feedback</i>	Rogers (1959); Feverberg (1989)
Competências de consultoria	Manolakes (1975); Silverblank (1979); Champagne & Hogan (1981); Alpert (1982); Galleish (1982)
Competências de coordenação ¹¹	Harris (1989); Washington State Department of Education (1981); National Center for Educational Statistics (1994)
Competências de formação	Knowles (1984); Monton & Blake (1984)
Competências de apresentação	Frielande (1972); Lynch (1979); Friant (1983); Schroeder (1983); Sculli & Ng (1985);
Competências relacionadas com a inovação	Argyris (1982); Fullan (1982); Bennis e col. (1985); Rogers (1986);
Competências de liderança	Pajak (1989); Harris (1985); Krug (1992)

Ainda, Alarcão (2002), reconhecendo que na base das competências deverão estar conhecimentos ao nível das pessoas e da sua atuação, da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político, acaba também por enumerar um conjunto alargado de competências para o exercício supervensivo, um conjunto mais tarde resgatado por Alarcão e Tavares (2003: 151/152), que se adotaram aquando da análise da informação recolhida através deste estudo:

¹¹ Harris menciona que “a coordenação como um tipo de prática da supervisão não é tão claramente reconhecida na literatura, embora seja bastante utilizada como título [...]” (op. cit.: 154).

- a) *competências interpretativas* – referentes à capacidade de compreender a realidade humana, social, cultural, histórica, política educativa e à capacidade para detetar desafios relativamente à escola, à formação e à educação;
- b) *Competências de análise e avaliação* – respetivas à capacidade de analisar e avaliar desempenhos individuais, projetos e iniciativas;
- c) *Competências de dinamização de formação* – remetendo-se para a capacidade de apoiar e estimular comunidades de aprendizagem colaborativa de forma a mobilizar e gerir os saberes;
- d) *Competências relacionais* – referentes à capacidade de comunicação com os outros e de gestão conflitos.

Pese embora a importância partilhada por todas estas dimensões da competência profissional do supervisor pedagógico anunciadas pela autora, Alarcão (1999) sublinha, no entanto, a notoriedade que as competências relacionais parecem assumir, um pensamento que é igualmente perfilhado por Alarcão e Tavares (2003: 73), que apontam os “*skills* interpessoais” como fundamentais para a condução do processo supervisoivo.

Partilhando, igualmente, da opinião de que a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo de supervisão, Vieira declara que “as competências referem um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicos de supervisão, essenciais ao desempenho de papéis ou *funções* também especializadas” (1993a: 32), que se reportam, segundo a autora, a três áreas de reflexão/ experimentação, designadamente supervisão, observação e didática (figura 4):

<i>Áreas de reflexão/ /experimentação</i>	<i>Competências</i>	<i>Funções</i>
Supervisão	Atitudes - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	Informar
Observação	Saberes (experiência + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática da disciplina	Questionar Sugerir
Didática	Capacidades - descrição - interpretação - comunicação - negociação	Encorajar Avaliar

Figura 4: Competências e funções do supervisor pedagógico (Vieira, 1993a:32)

Como se pode observar na figura anterior, definindo as funções do supervisor no quadro de uma orientação reflexiva da formação, Vieira esclarece que cabe ao supervisor:

“1. *Informar*: o supervisor tem como função primordial fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito das áreas da supervisão, observação e didáctica, em função dos objetivos e necessidades de formação do professor que orienta; o supervisor é, antes de mais, uma pessoa informada;

2. *Questionar*: para além de ser capaz de informar, o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas; como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva;

3. *Sugerir*: o exercício da função de sugestão só é possível a partir do exercício das funções anteriores; a sugestão (de ideias, práticas, soluções) motiva e impulsiona a realização de projectos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor; sugerir não implica impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor;

4. *Encorajar*: no âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;

5. *Avaliar*: no sentido lato do termo, avaliar significa formular (verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo; a avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação; o seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor (e, eventualmente, também pelos alunos) constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional” (op. cit.: 33).

A propósito das competências supervisivas, Moreira (2005: 60) denota que parece fundamental assegurar o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas no supervisor, na medida em que o mesmo só poderá influenciar a ocorrência de atitudes semelhantes em outrem se adotar uma postura que vá de encontro a uma autorregulação crítica, informada e de tipo investigativo. Ainda segundo a autora, a prática reflexiva informada numa metodologia de

desenvolvimento deverá fazer-se acompanhar de uma preparação para a inovação pedagógica, bem como para a investigação ativa e experimentação pedagógica.

Para além das recomendações emanadas da literatura da especialidade, também o Despacho Conjunto SEEI/SEASE número 198/99¹², que visa, na jurisdição da área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores, a qualificação para o exercício das funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores, estabelece um conjunto de competências a desenvolver no âmbito do desempenho de funções supervisivas, nomeadamente na esfera da supervisão horizontal, que compreendem:

a) *competências de análise crítica* – que envolvem a interpretação da escola e da organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa e da ação docente, bem como a fundamentação do processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;

b) *competências de intervenção* – que fomentam a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores; construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria; avaliar o desempenho dos formandos e participar na sua qualificação final;

c) *competências de formação, de supervisão e de avaliação* – que visam apoiar os professores na escolha dos programas e ações de formação contínua mais adequados a cada situação; desenvolver programas e dinâmicas de identificação de necessidades de formação; supervisionar a execução de programas e projetos de formação contínua de professores; avaliar contextos, estratégias, programas e produtos de formação, colaborando na regulação dos respetivos processos; participar no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores;

d) *competências de consultoria* – que apontam para a função de assessorar os centros de formação das associações de escolas na elaboração e desenvolvimento dos respetivos planos de formação e na organização de programas de formação contínua.

Analisando ainda as questões que orbitam em redor da competência do supervisor, deve compreender-se que, à semelhança de qualquer atividade profissional, o desempenho supervisorio

¹² Publicado em Diário da República, n.º 52 – Série II, de 03 de Março, pp. 3136-3139.

não se acha incólume a imperfeições. Assim, anotando as deficiências performativas do supervisor, Goldhammer, referenciado por Glanz (2005), aponta três áreas problemáticas associadas ao seu desempenho: 1) *a falta de uma abordagem metodológica instrucional que se mostre sofisticada, única e que vá para além das superficialidades*, entendendo que os supervisores invocam, frequentemente, apenas as suas próprias experiências em sala de aula, como sendo a base da sua liderança instrucional; 2) *a incapacidade de lidar com as ramificações emocionais do ensino, aprendizagem e de ser supervisionado*, numa nitida alusão à falta de sensibilidade revelada por alguns supervisores face às necessidades pessoais e instrucionais dos professores e até deles próprios; 3) *a culpa associada ao estado lamentável dos assuntos em supervisão que recai sobre os supervisores*, notando ainda que os supervisores, frequentemente, falham na sua própria supervisão a fim de exemplificar os princípios do bom ensino que professam.

Para além dos constrangimentos ligados à prática do supervisor identificados por Goldhammer, há ainda uma questão emergente que se acha imbricada ao perfil do mesmo e, que, não obstante, se correlaciona com as competências que devem acompanhar o seu desempenho, e que diz respeito aos fatores de seleção para o exercício da função supervisiva. Refletindo sobre esta problemática, Blumberg (1980) refere que em alguns sistemas, ou talvez em muitos, a fim de um indivíduo ser promovido a supervisor, deverá ser detentor de uma certa influência face à estrutura do poder, sendo relevado para segundo plano a sua capacidade de ajudar outros professores a realizar um melhor ensino. O autor, reportando-se ao processo de recrutamento dos supervisores pedagógicos, discute dois pressupostos centrais e, provavelmente, falaciosos que embasam o sistema de seleção dos supervisores nas escolas: o primeiro parte do pressuposto de que para se ser um bom supervisor é necessário que se tenha sido um bom professor, um designio que não foi, porém, testado, ainda que se apresente, segundo o autor, como um ponto de vista razoável, na medida em que parece admissível que alguns bons professores se possam tornar supervisores mais produtivos do que alguns que não se mostram tão bons. Os papéis desempenhados pelos professores e supervisores são, todavia, diferentes e, como tal, prever o desempenho de um supervisor com base no seu sucesso enquanto professor parece, na perspetiva do autor, ligeiramente desconectado com a realidade. O segundo pressuposto deriva do facto de a certificação ser, simultaneamente, o prelúdio e o equivalente a competência. Na visão de Blumberg, ninguém pode tornar-se supervisor sem antes receber certificação e, uma vez detentor da mesma, crê-se que seja competente. O autor observa porém, que grande parte dos programas conducentes

à certificação não passam de um acumular de um número apropriado de créditos, o que implica que presumir a competência baseada neste tipo de formação não se tratará senão de um absurdo.

Tendo presente as considerações anteriores, definir a fronteira do que é ser um supervisor competente e estabelecer um repertório académico e experiencial que homologue a sua competência, parece, como à partida se antevia, revelar-se um exercício de uma enorme complexidade. Tal como referem Garmston et al. (2002: 102): “o leque de competências necessárias ao nível da supervisão estende-se para além da observação de comportamentos e do relacionamento destes comportamentos à aprendizagem do aluno e à base de investigação mais vasta ligada à prática eficaz”. Falar de competência em supervisão é, deste modo, falar de uma capacidade múltipla e camaleónica, que o supervisor vai convocando no exercício das várias funções que lhe são mandatadas (cf. Sá-Chaves, 2002).

Não obstante, ainda que a definição do perfil do supervisor pedagógico se mostre discutível, parece, porém, pouco questionável que só um profissional suficientemente bem preparado e qualificado poderá, no quadro de uma visão transformadora da formação, ajudar o professor a adotar uma abordagem mais experiencial e centrada no processo (Blumberg, 1980), como aquela que esta investigação vaticina.

Concluída, assim, a discussão em torno das competências e do conhecimento profissional do supervisor, que, como refere Alarcão (2002: 233), serão mobilizados no exercício de uma função “macroscópica”, é chegado o momento de abrimos, em seguida, o debate às funções que convivem nos diferentes estilos/cenários e que se acham associadas ao exercício supervensivo.

3. Cenários e estilos supervensivos e as funções do supervisor pedagógico

Tal como tem vindo a ser evidenciado até a este momento do texto, o novo modelo de ADD implicou uma reconceptualização das funções do supervisor pedagógico e alargou o campo de ação da supervisão pedagógica à orientação profissional interpares. As funções da supervisão estendem-se, assim, para os aspetos organizacionais da escola e “acolhe hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e auto-avaliar” (Alarcão & Roldão, 2008: 15), objetivando uma melhoria da qualidade e uma maior influência social. Deste modo, encontramos, no interior do conceito mais alargado de supervisão pedagógica, funções como *coordenação*, *apoio*, *facilitação*, *envolvimento*, *mediação*, *organização*, *formação* e *avaliação*, funções que no contexto de uma formação contínua

em contexto de trabalho visam o cumprimento de um objetivo elementar: a promoção do desenvolvimento profissional.

Com efeito, quer o processo supervisivo se desenvolva num cenário de formação inicial quer se refira a uma supervisão desenvolvida junto de um cosmos de professores com estatutos e responsabilidades idênticos, “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo” (Oliveira, 2000: 47). A adequação da função do supervisor pedagógico à realidade contextual em que a atividade supervisiva se desenrola dependerá, porém, de um conjunto de condicionantes múltiplas, entre as quais se encontram os cenários e estilos supervisivos que importa para a sua prática, variáveis que interessam, no âmbito desta investigação, aflorar.

Centrando-nos, em primeiro lugar, nos diversos cenários através dos quais a supervisão pedagógica pode ser analisada e perspectivada, Alarcão e Tavares (2003) sintetizam-nos em nove: *imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico*. Estes cenários, que acompanharam as diferentes tendências supervisivas ao longo das últimas décadas, pretendem caracterizar as práticas formativas focadas nos indivíduos, nos papéis que desempenham e nas relações interpessoais que os envolvem e, como tal, merecem que se lhes dedique alguma atenção neste texto.

Assim, e passando a analisar individualmente cada um dos cenários anunciados anteriormente, associado ao *cenário da imitação artesanal* encontram-se, na perspetiva dos autores, as “ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber” (op. cit.: 17), em que a demonstração é tida como a forma mais profícua de aprender a fazer. De pendor transmissivo e ancorado num paradigma da aprendizagem artesanal, o supervisor que figura neste cenário assemelha-se a um especialista, um modelo que se pretende reproduzir. Há, nesta abordagem, uma valorização do saber experiencial e do perfil do mestre, sendo que a profissionalização e socialização do professor é, na esteira deste cenário, um processo passivo e pouco discutido.

Assente na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação, o *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* difere do anterior na medida em que é reconhecido um papel ativo ao professor, nomeadamente no que concerne à “aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (op. cit.: 21). O supervisor é visto, não como

um mestre, mas um orientador de processos, que incita o professor em formação a aprender através da sua própria experiência observando, refletindo e reformulando.

Já o *cenário behaviorista* tem, de acordo com os autores, subjacente a conceção do professor como técnico de ensino. Focalizado nas variáveis contextuais e de natureza mecanicista, este cenário parece privilegiar um processo de supervisão de acompanhamento, em que as competências a desenvolver pelo professor são traduzidas em objetivos operacionais, sendo o mesmo responsabilizado pela sua execução. Sublinha-se, ainda, que a consecução desses objetivos se informa na possibilidade de que o professor o faça ao seu ritmo.

Caracterizado por uma relação colaborativa entre professor e supervisor, o *cenário clínico*, arquitetado por Cogan, Goldhammer e Andersen no final dos anos 50 (Alarcão & Tavares, op. cit.), almeja o aperfeiçoamento da prática docente através da observação e análise de situações reais de ensino, nomeadamente numa perspetiva de resolução de problemas. Neste cenário, o supervisor cria o espaço para a iniciativa do professor, instigando à adoção de uma postura ativa, assemelhando-se a um colega que se encontra disponível a apoiar e ajudar o professor a ultrapassar os obstáculos com os quais se depara no exercício da sua profissão. Entendendo a sala de aula a uma clínica onde supervisor e supervisionado interagem no planeamento e na avaliação dos problemas e dificuldades encontradas, o processo supervisivo é, na perspetiva de Alarcão e Tavares (op. cit.: 28), edificado a partir de três eixos norteadores – planificar, interagir e avaliar –, numa ação supervisiva continuada, em que ciclicamente se analisam dados, atribui-se-lhes significado e tomam-se decisões face a ações futuras. Assim, a relação interpessoal entre supervisor e supervisionado é de uma importância absoluta, uma ligação que se reclama “isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades” (ibidem).

Repartindo com o modelo anterior a preocupação com as questões ligadas à identificação e resolução de problemas da prática docente, o *modelo psicopedagógico* difere, segundo os autores, do antecedente, na medida em que não aborda somente a problemática pedagógica em si, mas admite igualmente a relação com a dimensão psicopedagógica de índole teórica. Este cenário parece, ainda, manifestar a preocupação cognitiva do ensino, tendo como principal finalidade “ensinar os professores a ensinar” (ibidem). Com efeito, entendendo que há um denominador comum a todos os professores de natureza psicopedagógica e incidindo na conceção de que a tomada de decisões e a resolução de problemas devem congrega um corpo de conceitos, processos e atitudes que se mostre coerente, integrado e hierarquizado, independentemente da

disciplina que lecionem ou do nível etário a que a sua prática se destine, o cenário psicopedagógico enquadra-se ainda num ciclo de supervisão que se desenvolve em três etapas fundamentais, que compreendem a preparação da aula com o professor em formação, a discussão da aula e a avaliação do ciclo de supervisão, uma estratégia estruturante que se focaliza sobretudo no desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas.

Na esteira do *cenário pessoalista*, importa referir que surge informado, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), nos programas de formação de professores que foram influenciados por correntes como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, entre outras. Centrando a sua atenção no desenvolvimento da pessoa do professor, este cenário segue uma tendência cognitiva e construtivista, em que o autoconhecimento dá o mote ao desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Assim, o processo supervisivo que assiste a este cenário focaliza-se nas necessidades e preocupações manifestadas pelo professor, sendo que a estratégia de supervisão passa sobretudo pela reflexão sobre a prática.

Igualmente enraizado numa formação assente na análise da prática pedagógica, o *cenário reflexivo* persegue uma abordagem baseada “no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” (op. cit.: 35). Assim, nesta reflexão dialogante entre o observado e o vivido, o supervisor pedagógico assume o papel de encorajar e ajudar o professor a analisar as situações e as experiências de ensino para uma melhor compreensão das mesmas, bem como a retirar o conhecimento que advém da interação entre o pensamento e a acção. No paradigma da “epistemologia da prática” em que se inscreve este cenário, o principal foco de atenção parece incidir na reflexão como estratégia ao serviço da emancipação e do desenvolvimento profissional do professor, estando implicitamente associadas estratégias de supervisão como a experimentação conjunta, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Schön, cit. por. Alarcão & Tavares, 2003), um conjunto de estratégias potenciadoras do desenvolvimento científico e pedagógico.

Importa, neste momento do texto, referir que esta perspetiva do profissional reflexivo professada por Schön, que relaciona uma epistemologia da prática com um processo reflexivo em que o saber é construído a partir da experiência (Pacheco & Flores, 1999), encontrou uma enorme receptividade por parte da investigação em formação de professores, dentro e fora de Portugal (Alarcão, 2002; Day, 2010) e foi perseguido por investigadores como Zeichner (1993), Vieira (1993a), Elliott (1993), Wallace (1995), Alarcão (1996; 2000; 2002), e Habermas (1998), entre

outros. Com efeito, acredita-se que parte deste interesse em torno da concepção schöniana terá advindo do facto da abordagem reflexiva considerar que:

“[...] os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com situações e actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadraores. Esta abordagem, de natureza construtivista, trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática” (Alarcão, 2002: 219).

O potencial da epistemologia praxeológica é também identificado por Day (2010), que defende que “os professores que reflectem na, sobre ou acerca da acção estão a envolver-se numa actividade de indagação que visa não só uma compreensão de si próprios como professores, mas também a melhoria do ensino” (op. cit.: 153). Reconhecendo igualmente a sua validade, Wodlinger (1999: 239) considera que os práticos reflexivos “will see the fruits of their efforts in the quality of learning that their learners engage”. Já Pacheco (1995), para quem a conversação reflexiva de um profissional prático com uma situação constitui mais um saber que está na acção, refere que este conhecimento prático do professor se explica “por um interesse prático, por uma reflexão-em-acção ou ainda por uma racionalidade prática” (op. cit.: 23). Ainda, o facto de a reflexão ser considerada como uma estratégia promotora do conhecimento profissional radica de uma atitude de questionamento permanente, de si mesmo e das suas práticas, em que a reflexão surge como um instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões (Alarcão & Roldão, 2008: 30). Como nota Elliott: “when teachers reflect about the consistency of their actions with their educational values they also begin to question the taken-for-granted beliefs and assumptions which define those values for them” (1993: 197).

A prática reflexiva e a implicação crítica atravessam igualmente o pensamento de Perrenoud (2002c), que corrobora o princípio de que o profissional reflexivo deve ter a capacidade de dominar a sua própria evolução, por forma a construir competências e saberes novos ou mais profundos a partir da sua experiência (Perrenoud, 2002b). Neste sentido, o autor advoga que a prática reflexiva, que passa, como se viu, por uma reflexão sobre a experiência e favorece novos saberes é, nas sociedades em transformação, decisiva. Já a implicação crítica impõe-se na medida em que as sociedades precisam que os professores se envolvam no debate político sobre a educação, uma discussão que não se refere somente aos desafios corporativistas ou sindicais, mas que se estende

“às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional” (Perrenoud, 2002c: 15).

Na mesma linha crítica, Zeichner entende que, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência, “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino” (1993: 10/11). Neste sentido, o movimento da prática reflexiva envolverá, segundo o autor (2008), o reconhecimento da necessidade dos professores exercerem, em conjunto com outros, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho e, paralelamente, assumirem funções de liderança nas reformas escolares.

Retomando os cenários supervisivos apresentados por Alarcão e Tavares (2003), a convicção da importância das experiências, dos contextos e das interações constituem os pergaminhos, segundo os autores, do *cenário ecológico*. Partindo do modelo ecológico do desenvolvimento humano conceptualizado por Bronfenbrenner e informado em dinâmicas sociais, neste cenário focaliza-se a atenção na interação que se estabelece entre a pessoa, neste caso o professor em desenvolvimento, e o meio, em permanente transformação, que a envolve. A supervisão assume, deste modo, a função primária de proporcionar e gerir experiências diversificadas, bem como de facilitar a ocorrência de transições ecológicas que caminhem na direção do desempenho de novas atividades e a assunção de novos papéis, em diversos contextos. Decorrente deste cenário, encontra-se, em suma, um processo formativo em que o desenvolvimento profissional e pessoal do professor é visto como algo de inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do contexto, “construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (op. cit.: 39).

Analogamente centrado no contexto, o *cenário dialógico* coloca a tônica na dimensão política e emancipatória da formação, atribuindo ao diálogo crítico um lugar de destaque face à “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (op. cit.: 40). O processo supervisivo adota uma estratégia dialogante, pautada pelo respeito pela alteridade, não existindo espaço para uma conceção hierarquizada do supervisor. Os autores advogam ainda que:

“O desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo [...]. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar mudanças nos contextos educativos.

[...] Poder-se-á dizer que este cenário contribui para a criação de contextos em que a supervisão, baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica (no sentido da supervisão clínica), funcione como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão & Tavares, op. cit.: 40/41).

Para além destes cenários apresentados por Alarcão e Tavares, Sá-Chaves (2002) desenvolve o conceito de um cenário mais amplo, que nomeia de *integrador*. Este cenário, que a autora designa igualmente por cenário de intervenção reflexiva *não standard*, informa-se na ideia de que, como o próprio nome indicia, o processo de supervisão não utiliza estratégias standard, mas orienta o processo intraindividual, isto é, informa-se no respeito pelas idiossincrasias de cada professor em formação, aprendizagem e desenvolvimento (op. cit.). São relevadas, nesta conceção, as experiências e vivências, as emoções, percepções e capacidades de autorreflexão do professor supervisionado, competindo ao supervisor criar um ambiente facilitador, quer do desenvolvimento dos professores que supervisiona, quer do seu próprio desenvolvimento profissional. Estas soluções não standard pressupõem “o diálogo com as situações e tomadas de decisão deliberadas pertinentes e oportunas, caso a caso” (Tomaz et al., 2009: 2), facilitando o desenvolvimento das competências metacríticas e metapráticas pelo “confronto com a complexidade das situações educativas e a construção de soluções mais ajustadas às especificidades das circunstâncias” (ibidem), sob os pontos de vista pedagógico-didático, social e ético.

Sintetizando a malha concetual anterior, poderá, em suma, concluir-se que a atividade supervisiva se encontra informada em cenários de natureza diversificada: de essência mais convencional – *imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada e behaviorista* –, onde nos é apresentado um supervisor que exerce um claro domínio sobre a ação do professor. Visto como um modelo a seguir, o supervisor restringe a atividade do professor, não havendo lugar para a experimentação de novas estratégias, sendo que a relação supervisiva é de plena dependência. Em cenários de natureza congénial – *clínico, psicopedagógico e pessoalista* –, baseados na experimentação, assiste-se a uma atividade supervisiva aberta à liberdade de ação do professor, que admite a negociação de papéis, bem como a partilha de conhecimentos. A relação supervisiva acha-se, porém, hierarquizada, ainda que exista uma relação interpessoal de proximidade com o professor supervisionado. O supervisor é, em cenários de teor congénial, considerado como uma autoridade científica e pedagógica, o que propicia uma frequente cedência por parte do professor às propostas apresentadas pelo supervisor. No que diz respeito aos cenários inscritos no quadro de uma supervisão colegial – *reflexivo, ecológico e dialógico* –, há espaço para uma relação supervisiva simétrica e democrática, assente na criticidade, na liberdade e na responsabilização partilhada,

conducente à emancipação e ao desenvolvimento profissional do professor. Não obstante, são estes os cenários geradores de profissionais que se revelam “indivíduos pensantes, capazes de trabalhar com os outros na busca de soluções para os problemas de cada qual, respeitando a individualidade de todos os parceiros” (Pereira, 2006: 25), que parecem, contemporaneamente, melhor servir a formação dos professores. Trata-se, por conseguinte, de cenários inscritos em um paradigma supervisivo promotor da autonomia e da independência dos profissionais do ensino e defensor de um desenvolvimento profissional mais autêntico e, sobretudo, auto-consciente.

Já no âmbito dos estilos supervisivos, Glickman (1985) assenta a sua notoriedade face a esta problemática ao identificar, “por referência às funções discursivas do supervisor e ao modo como estas se distribuem e sequenciam nos encontros de supervisão” (Vieira & Moreira, 2011: 15), os estilos supervisivos em três tipologias, que apresentam características (atitudes e/ou comportamentos) distintas, conforme se pode observar na figura seguinte (figura 5):

Comportamentos Estilos de Supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/ Dirigir	Estabelecer critérios/ Metas	Condicionar
Não-directivo										
Colaborativo										
Directivo										

Figura 5: Estilos supervisivos (Glickman, 1985, in Alarcão & Tavares, 2003: 76)

Relativamente aos estilos apresentados na figura anterior, importa clarificar que a diferença de tonalidades é representativa dos comportamentos mais marcantes da atuação supervisiva, que, não sendo exclusivos de um ou outro estilo de supervisão, são determinantes na ação do supervisor e indicadores do estilo de supervisão que protagoniza. Auscultando, não obstante, a essência de cada um, o estilo diretivo, que Glickman et. al (1998) decompõem em diretivo de controlo e informativo, é, no caso do primeiro, caracterizado pelo domínio do supervisor, que guia o professor supervisionado de uma forma bastante controladora. Uma supervisão inscrita numa dinâmica diretiva de controlo envolve comportamentos que passam por “presenting, clarifying, listening, problem solving, directing, standardizing, and reinforcing (with line authority)” (op. cit.: 152). O estilo diretivo de controlo aponta, como tal, para um supervisor prescritivo e autoritário, que define e estabelece critérios/normas/tarefas e que condiciona a ação dos professores, sobre quem é

esperado que acatem e cumpram as instruções que lhe são impostas. Na perspectiva dos autores, os *comportamentos diretivos de controlo* são, porém, úteis apenas em algumas circunstâncias restritas como em situações em que os professores manifestam pouca experiência, envolvimento ou interesse em relação a um problema de instrução e o tempo é curto, sendo que nestas circunstâncias particulares a adoção deste estilo deve ser encarada como uma abordagem honesta perante uma emergência. Ainda que com menor grau de diretividade, o *estilo diretivo informativo* é igualmente marcado pela dominação do supervisor, que conduz o professor no sentido de considerar e escolher a partir de um conjunto de ações alternativas claramente delineadas. Tido como a principal fonte de informação, o supervisor mostra-se, contudo, cuidadoso na solicitação da participação dos professores na revisão e aprimorização dessas mesmas escolhas. À semelhança da primeira, o uso desta abordagem deve limitar-se, segundo os autores, a cenários em que a experiência, confiança e credibilidade do supervisor ultrapassa claramente a experiência, informação e capacidades do professor.

Refletindo uma dialética em que o supervisor e o professor supervisionado partilham ideias, discutem possibilidades e tomam decisões de ação conjuntas, o *estilo colaborativo* acha-se ancorado no princípio de que a colaboração é simultaneamente uma atitude e um repertório de comportamentos. Assente na partilha, o supervisor que abraça este estilo dá uma particular atenção ao entendimento com o professor supervisionado na identificação e análise das situações problemáticas que vão decorrendo da prática, insistindo que a pluralidade de opiniões emergente desemboque, porém, na consensualidade quanto à sua resolução. Ainda, a adoção deste estilo é apropriada quando professores e supervisor partilham do mesmo nível de experiência, envolvimento e preocupação face ao problema, como é o caso de um contexto de uma atividade supervisiva de matriz horizontal.

Igualmente adequado a contextos em que os indivíduos e grupos de professores funcionam em níveis de desenvolvimento elevados e possuem mais experiência, compromisso e responsabilidade, numa dinâmica supervisiva de tipologia não diretiva observa-se um supervisor cuja postura é marcada pela neutralidade empática face ao professor supervisionado, procurando reduzir ao mínimo o seu grau de influência sobre as decisões deste. O encorajamento face à resolução de problemas, reflexão e determinação dos seus próprios planos denuncia um exercício supervisivo que providencia o espaço para a existência de profissionais pensadores e proactivos, um princípio que se coaduna com a visão da supervisão que se tem vindo aqui a defender.

Numa reflexão sobre os estilos de supervisão anunciados anteriormente, Vieira e Moreira (2011) notam que, embora apelando à colaboração e sublinhando os perigos do estilo diretivo, os autores “apontam algumas condições gerais que podem determinar a opção por cada um dos estilos, e que se reportam, essencialmente, à predisposição e capacidade do professor para tomar decisões: quanto menores forem, mais se justificará um estilo directivo por parte do supervisor” (op. cit.: 16). O pensamento de Vieira e Moreira mostra-se, deste modo, próximo do entendimento de Alarcão (1996: 30) que, tendo por base os resultados de alguns investigadores, conclui que a adequação da utilização de estratégias diretivas, não diretivas e de colaboração tem, sobretudo, que “ver com o nível de desenvolvimento do professor (incluindo factores de personalidade e de domínio da matéria), situação que exige do supervisor conhecimentos sobre a psicologia do adulto e a relação interpessoal”. Assim, independentemente do estilo adotado, e pelo facto de a supervisão se tratar de uma atividade marcadamente interpessoal e que em tudo depende do enredo contextual que a envolve, o supervisor deverá estabelecer um clima favorável ao amadurecimento do espírito reflexivo e do autoconhecimento, numa atmosfera de entreajuda mútua, colaborativa, potenciadora do desenvolvimento humano e profissional (Vieira, 1993a; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008).

Reportando-se à supervisão no processo de ADD em que este estudo se focaliza, Vieira e Moreira (2011) notam que, tratando-se de uma avaliação interpares, “parece justificar-se o recurso ao estilo não-directivo da supervisão, onde predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, embora possam ocorrer as restantes” (ibidem), designadamente em situações em que haja uma maior necessidade de apoio e de orientação por parte do professor.

Partilhando de algumas afinidades com o raciocínio anterior, também Aguiar e Alves (2010: 240) reconhecem que, apoiando-se na conceção de Parente, no caso da avaliação dos pares associada a uma supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da carreira, a função do supervisor deve ser antes de mais a de ajudar o professor a realizar a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre as informações recolhidas e a procurar as melhores soluções face às dificuldades que vão surgindo. Não obstante, as novas tendências supervisivas apontam, segundo Alarcão e Roldão (2008), para uma conceção democrática de supervisão e reclamam estratégias que:

“[...] valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a

assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham [...] condições de desenvolvimento e de aprendizagem [...]” (op. cit.: 19).

Serão estas estratégias avocadas pelas autoras aos processos supervisivos, e compreendendo que a supervisão tem uma função reguladora da qualidade da prática pedagógica, que impõe que não só discuta a qualidade face à prática dos supervisionados, mas que, numa dinâmica recíproca, se debata igualmente a qualidade da prática supervisiva. Alarcão e Roldão (2008), no âmbito de um projeto de investigação meta-analítico que teve por linhas mestras compreender os processos e a influência da supervisão e dos contextos institucionais e interinstitucionais na construção da identidade profissional dos professores em formação inicial e dos professores em contextos de trabalho, refletem sobre esta problemática, procurando identificar o nível de valorização, os indicadores de qualidade, positiva e negativa, bem como os constrangimentos associados à prática supervisiva.

As autoras começam por notar, baseando-se na linha concetual da formação do professor reflexivo defendida por Schön, que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promover a capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional, explicitando que a mesma está relacionada com “a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional, de forma reflexiva, questionadora e analítica da ação docente” (op. cit.: 64). A par deste desígnio, a qualidade “corresponde a um olhar supervisivo a pretender regular, compreender, actuar para que ser professor faça sentido para si mesmo e para os outros” (ibidem). Assim, este entendimento parece veicular a ideia de que a qualidade dos processos de supervisão pedagógica se encontra, como discute Moreira (2010a), associada à democratização da pedagogia e da formação e à libertação dos sujeitos.

Os resultados obtidos através do projeto de investigação acima mencionado parecem, de um modo geral, evidenciar que a qualidade da supervisão que se pratica é valorizada positivamente, tendo permitido, simultaneamente, identificar um conjunto de indicadores de qualidade nos ambientes supervisivos (figura 6).

Paralelamente à identificação destes indicadores de qualidade, que abrangem funções supervisivas multifacetadas, a investigação das autoras permitiu ainda apurar os constrangimentos associados à qualidade da supervisão, esclarecendo que: a) são de **ordem temporal**, na medida em que o trabalho é excessivo e, sobretudo, há pouco tempo para realizar as tarefas, bem como falta tempo para supervisionar corretamente, para observar e exercer a tutoria; b) referem-se à sala de aula como uma “ilha” dentro da escola, uma situação limitativa de uma compreensão educativa

global; c) reportam-se a **dificuldades organizativas** e à tão referida **falta de articulação interinstitucional**, pese embora os esforços para se encontrarem plataformas de entendimento; d) indicam **resistências pessoais**, um constrangimento, segundo as autoras, mais relacionado com situações de formação contínua, incluindo-se, nesta subcategoria, constrangimentos inerentes à **dificuldade de avaliar** aspetos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, designadamente o espírito crítico, autoconsciencialização, empenhamento (Alarcão & Roldão, 2008: 64).

Lista dos indicadores de qualidade nos ambientes supervisivos	
Qualidade Positiva ¹³	Qualidade Negativa
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo ao pensamento • Promoção de práticas de reflexão e questionamento • Partilha de experiências e comunicação entre colegas • Conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente • Pesquisa de informação científica • Desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito) • Flexibilidade de estratégias • Continuidade no acompanhamento • Apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento • Crítica construtiva • Disponibilidade • Feedback • Liberdade de acção e inovação • Abertura a novas perspectivas • Bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade pra ouvir e clarificar) <p>* Saber</p> <p>* Capacidade de aceitar e reformular em conjunto</p> <p>* Atitude de parceria nos projectos de investigação</p> <p>* Capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a acção</p> <p>* Capacidade de entender a cultura dos docentes</p> <p>* Desconstrução conjunta da prática corrente</p> <p>* Introdução de novo conhecimento teórico</p> <p>* Promoção do trabalho colaborativo</p> <p>* Capacidade de introduzir mudanças na prática docente concreta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas (mas também de sinal positivo) • Qualidade (sobretudo relacional) dos orientadores (também de sinal positivo) • Obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas) • Falta de flexibilidade • Pouco apoio dos orientadores/ supervisores • Deficiente avaliação • Abordagens prescritivas ou pouco profundas • Fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar • Ausência de trabalho colaborativo • Artificialidade • Curta duração dos estágios

Figura 6: Indicadores de qualidade nos ambientes supervisivos (Alarcão & Roldão, 2008: 65/66)

Finda a discussão em torno da qualidade da prática supervisiva, evidenciou-se, ao longo deste texto e até ao momento, que a atividade supervisiva horizontal é de natureza complexa, sendo múltiplas as exigências que recaem sobre o supervisor, a quem se imputa um exercício concedente do desenvolvimento profissional dos seus pares. Compreendendo, assim, que os processos supervisivos apoiam a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional e admitindo a natureza interpessoal da relação supervisiva, as novas necessidades da escola e da formação profissional exigem, por parte do supervisor, capacidade de liderança, uma capacidade que se acha

¹³ Os indicadores que se encontram assinalados com (*) referem-se, segundo as autoras, a atividades inseridas em projetos realizados em contextos de formação contínua.

intimamente associada ao estilo que este adota, ao cenário em que se desenvolve a sua ação e adequada ao contexto situacional, e sobre o qual importa, em seguida, refletir.

4. Supervisão pedagógica: uma atividade de liderança

Reconhecendo a supervisão como uma atividade que inclui a mediação e gestão das relações interpessoais, a questão da capacidade de liderança do supervisor pedagógico assume-se como uma problemática indissociável da discussão em torno das características inventariadas para o supervisor pedagógico, um tema que tem vindo a suscitar interesse junto de um leque vasto de investigadores (Foxen & Peck, 1992; Leithwood & Duke, 1999; Carvalho & Ramoa, 2000; Law & Glover, 2000; Oliveira, 2000; Alarcão, 2001; Glickman, 2002; Harris, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Sergiovanni, 2004; Glanz, 2005; Woods, 2005; Flores et. al., 2009; Alarcão & Canha, 2013; entre outros). Assim, enquanto “capacidade pessoal de motivar, influenciar e guiar pessoas e grupos numa determinada direção” (Alarcão & Canha, 2013: 18), a análise da liderança do supervisor justifica-se, neste estudo, pelo facto de esta faculdade do supervisor pedagógico poder influenciar a forma como o processo supervisivo/avaliativo é conduzido e, conseqüentemente, encarado pelo professor em avaliação.

Ocupando uma liderança intermédia na estrutura hierárquica da escola¹⁴, o supervisor pedagógico é apresentado por Alarcão (2001: 35) como um “líder de comunidades aprendentes e qualificantes” e deverá, na perspetiva da autora, assumir uma liderança partilhada, colegial e democrática, bem como possuir uma visão estratégica que contribua para desenvolvimento qualitativo da escola e para a sua transformação. Também Harris (2002) partilha deste entendimento de Alarcão ao considerar os supervisores, na qualidade de coordenadores de departamento, como líderes promotores da mudança das organizações de ensino. Neste sentido, e no quadro de uma visão transformadora da educação e da formação em que se ancora o estudo aqui apresentado, cabe ao líder educacional a responsabilidade última de gerir a mudança e o impacto institucional que a mesma poderá causar (Law & Glover, 2000). Pese embora a expressão deste desejo, liderar a mudança revela-se, frequentemente, uma tarefa árdua e arriscada, onde não há lugar para receitas facilmente aplicáveis (Rego & Cunha, 2003).

¹⁴ A estrutura formal da escola é hierarquicamente composta por órgãos de gestão de topo, nomeadamente o Conselho Geral, a Direção Executiva, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico, havendo espaço para algumas estruturas de gestão intermédia, designadamente os Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Diretores de Turma, entre outros.

Para que possamos, porém, compreender melhor a liderança do supervisor importa, ainda que de modo breve, refletir sobre o conceito de liderança escolar, em que a supervisão se inscreve.

Focalizando-se no conceito de liderança escolar advogado por Sergiovanni (2004), o mesmo acha-se fortemente enraizado na teoria da comunidade e é entendido como o processo através do qual se pretende conduzir um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou com os propósitos partilhados. Liderar não implica porém, segundo o autor, comandar ou exigir o cumprimento de ordens, influenciando outros através de persuasão, pois essa influência é, geralmente, recíproca. Neste sentido, a concepção do autor pressupõe que os líderes só poderão sê-lo desde que os seguidores queiram ser liderados. Os grupos criam, naturalmente, normas que constituem uma ordem cultural de forma de vida, e os líderes têm de fazer parte dessa mesma ordem, mesmo aquando das tentativas de a modificar, sob pena da sua liderança ser rejeitada. A confrontação com a rejeição poderá, na ótica do autor, ter um efeito perverso no líder e conduzi-lo à adoção de uma postura impositiva ou de exigência de obediência. Assim, para que uma liderança funcione, será necessário que haja lugar para um entendimento consensual entre o líder e os seguidores, que sirva de mediador ao padrão de influência recíproca, um requisito fundamental.

Tendo presente este processo de influência recíproca entre líderes e liderados de que nos fala Sergiovanni, há que compreender que, associado ao desempenho de qualquer líder, se encontra o estilo de liderança que o informa. Assim, Carvalho e Ramoa (2000: 33/34) certificam que os estilos de liderança se entroncam em dois tipos de clima organizacional – fechado e aberto – numa escala contínua que vai de um sistema mais autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto). Com efeito, em lideranças de tipo “fechado” podemos, de acordo com as autoras, encontrar dois tipos de autoritarismo: o primeiro designado por “autoritarismo explorador” – em que o líder não confia nos restantes elementos do grupo e assume um protagonismo absoluto, desenvolvido numa atmosfera de trabalho pautada pelo receio, intimidação e punição, em que a satisfação das necessidades individuais se situam apenas nos planos psicológico e de segurança. O segundo – “autoritarismo benévolo” –, embora menos agressivo do que o primeiro, apresenta um líder que tem uma confiança condescendente nos elementos do grupo, delegando, por vezes, poderes, ainda que a maior parte das decisões seja tomada pelo próprio. Neste tipo de liderança, as recompensas e os castigos são os métodos mais utilizados para motivar os indivíduos, sendo que as interações são estabelecidas com condescendência e precaução. Pese embora o processo de controlo esteja sempre centralizado, verifica-se, ocasionalmente, uma participação mais ativa dos elementos do grupo no processo de decisão.

De essência colaborativa, os estilos de liderança de tipo “aberto” estruturam-se, na esteira de Carvalho e Ramoa (2000: 35), em dois tipos: *participativo de carácter consultivo* e *participativo de grupo*. Baseada numa relação de confiança nos professores, a liderança de tipo *participativo de carácter consultivo* pauta-se por uma elaboração das políticas e das decisões gerais em que é permitida uma participação e repartição de poderes e uma auscultação permanente do conjunto de atores educativos, ainda que o líder assuma um papel preponderante na tomada das mesmas. Neste tipo de liderança, há uma quantidade moderada de interações, em que o nível de confiança se mostra, muitas vezes, elevado e em que as recompensas, os castigos e as participações são utilizadas no sentido de motivar os professores. Deste modo, o processo de controlo é delegado de cima para baixo, com sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores.

Já no território de uma liderança de tipo *participativo de grupo*, o líder possui uma confiança plena nos professores e exerce essencialmente um papel de coordenação e de regulação, uma estratégia que permite que a tomada de decisão seja disseminada por todo o grupo. A comunicação faz-se, assim, de forma ascendente, descendente e horizontal, motivando os professores pela participação e implicação. A relação institucional entre o líder e os restantes elementos do grupo revela-se, nesta tipologia, amistosa e de confiança, sendo que o controlo é exercido por todos, fruto de uma grande implicação e elevado sentido das responsabilidades.

Na mesma linha concetual, e reportando-nos a um estudo desenvolvido por Flores et al. (2009)¹⁵, numa liderança de natureza participativa distinguem-se três aspetos que devem ser evidenciados, nomeadamente *a eficácia*, *o encorajamento* e *a participação na tomada de decisão*. A investigação levada a cabo pelos autores demonstrou que, de uma forma geral, os professores que podem participar na tomada de decisões, descrevem os diretores das escolas como encorajadores. Assim, os professores apontam, nas entrevistas efetuadas, um conjunto de mudanças a operar nos três níveis:

- “a) **eficácia** – a necessidade de elaborar um plano de forma colegial (em colaboração), a necessidade de ajustar a política de escola à realidade, a aposta no desempenho de cargos/ órgãos de gestão pelos professores, a necessidade de dispositivos de avaliação; b) **encorajamento** – a aposta nas parcerias, a necessidade de alterar mentalidades, a partilha de êxitos e fracassos, a promoção de espaços que promovam a comunicação; c) **tomada de decisão** – o envolvimento de

¹⁵ Projeto de investigação que consistiu em analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho em Portugal, na Finlândia e na Sérvia Montenegro, relacionando-as com as políticas nacionais e locais neste domínio.

todos os membros, as oportunidades de colocar em prática as decisões, a aposta em situações grupais de comunicação sobre tomadas de decisão” (op. cit.: 143).

A investigação implementada pelos autores revelou, ainda, que o discurso dos professores é atravessado por sentimentos que deambulam entre o fracasso face à impotência sentida perante “factores externos acompanhados de relatos de falta de apoio, pela pouca intervenção por parte da escola e pela escassez de oportunidades” (op. cit.: 144) e a confiança sustentada pela crença na possibilidade de mudança. Neste sentido, uma liderança informativa, de apoio e encorajadora é vista como um “factor decisivo na formação da orientação profissional dos professores e na construção de um sentido de comunidade” (op. cit.: 145), com reflexos na aprendizagem e desenvolvimento profissional, entre outros.

Uma liderança que se ancore numa regulação não autoritária e participada das práticas semelhante à anteriormente descrita não se adivinha, porém, simples. A autoridade negociada passa, segundo Perrenoud (2002a), pela procura improvisada e instável do equilíbrio entre a organização formal dos poderes e o alargamento real dos processos de decisão. Um outro constrangimento reside, na perspetiva do autor, no facto de todos os intervenientes na construção de uma decisão limitarem a autonomia de quem tem o poder formal de decidir, uma fundamentação que se acha sustentada pela circunstância de que uma decisão abertamente negociada não se tratar nada mais do que a concretização dessa interdependência.

Ainda a propósito dos modelos de liderança, Woods (2005), tendo por base a conceptualização apresentada por Bush e Glover, desenha uma tipologia de conceitos à qual acrescenta, para além dos modelos estabelecidos pelos seus antecessores, os conceitos de liderança “ethically transforming” e de liderança democrática e que a figura adiante apresentada (figura 7) sistematiza, apresentado o enfoque principal associado a cada conceito de liderança erigido pelo autor.

Na esteira desta conceptualização, Woods parte da premissa de que algumas formas de liderança têm uma focalização específica ou destacam um aspeto particular, que permite definir os seus contornos. Deste modo, numa *liderança de tipo instrucional*, o enfoque é atribuído à influência exercida pelo líder sobre os fatores que afetam diretamente a aprendizagem, tais como os métodos de ensino, o clima escolar ou o “ethos” (2005: 19). O líder instrucional utiliza, segundo Glickman (2002), uma abordagem que exige uma maior capacidade de escolha, bem como de pensamento por parte do professor. Já na esfera de uma *liderança moral* o destaque é atribuído aos valores e

ética do líder, de modo que a autoridade e a influência que exerce são derivadas de concepções defensáveis do que é certo ou bom.

	Focus:
Instructional	→ Influencing teaching and learning
Transformational	→ Communicating a large purpose and vision, increasing commitment and raising aspirations
Ethically transforming	→ Ethically centred change, mutual raising of awareness and dispersed empowerment
Transactional	→ Exchange relationships between leader and follower
Moral	→ Values and ethics of the leader
Distributed	→ Leadership as product of many people acting together, rather than any one individual
Democratic	→ Shared governance by a multiplicity of free and equal leaders working together
Postmodern	→ Multiple realities of diverse stakeholders, celebrating absence of common, unifying interpretation
Interpersonal	→ Collaboration and interpersonal relationships
Contingent	→ Adaptiveness to unique circumstances and problems of particular times and places

Figura 7: Conceitos de liderança (Woods, 2005)

Tratando-se de um conceito mais ambicioso e expansivo, a *liderança transformacional* põe em evidência, segundo Woods (2005), um líder instigador, cuja ação se centra na estimulação da adoção de uma postura proactiva por parte do seguidor que o impele de ir para além das suas obrigações contratuais. Contrastando com a *liderança transaccional*, que se baseia nas relações de troca entre o líder e os seguidores e que compreende a troca de serviços em função de variados tipos de recompensas que o líder controla, a liderança transformacional inscreve-se num quadro de liderança carismática, visionária, cultural e emancipatória (Leithwood & Duke, 1999).

Ainda a propósito da liderança transformacional, Bass (cit. por Glanz 2005) apresenta um modelo centrado nas necessidades dos seguidores, bem como na forma como os líderes conduzem o seu trabalho. Assim, o autor descreve quatro tipos de influências que os mesmos utilizam:

“1. Idealized influence – refers to qualities a leader possesses to persuade or inspire others to action. Such leaders possess a charismatic quality that attracts followers. These followers depend on the leader’s vision and high moral standing. Charismatic leaders can transform a system by rallying others around their vision by convincing followers of the necessity of the work that needs to be done.

2. Inspirational motivation – refers to the use of emotional appeals to encourage involvement in the ideal vision or ultimate goal. Inspirational leaders are articulate and encourage others through their words and deeds (e.g., through the use of symbolic leadership).
3. Intellectual stimulation – encourages followers to take responsibility for their actions. Such leaders encourage reflection and value input. Follower involvement is critical usually accomplished through problem solving activities and projects.
4. Individualized consideration – demonstrates empathy and caring for the individual. Much time is spent nurturing, supporting, speaking with others, advising, coaching, and mentoring others.”

Com efeito, uma liderança transformacional preconiza a capacitação dos seguidores, consciencializando-os, simultaneamente, para a necessidade de mudança, descentralizando-os dos seus próprios interesses em prol dos interesses de outrem e/ou do coletivo. Nesta conceção, o líder transformacional caracteriza-se, assim, pelo seu altamente desenvolvido sentido de valores morais e de identidade. Tido como um visionário e confidente, a disponibilidade para ouvir os seguidores, bem como o gerar de confiança e o encorajar para atuar como agentes de mudança como se referenciou anteriormente são, ainda, algumas das características apontadas para este tipo de líder (Glanz, 2005).

Woods (2005) aponta, porém, dois problemas estruturantes à liderança de tipo transformacional: o primeiro tem que ver com o facto de ser demasiado hierarquizada e desalinhada face às necessidades sociais e organizacionais contemporâneas; o segundo prende-se com o facto de este tipo de liderança ter, à medida que foi evoluindo, desenvolvido um défice ético. É com base neste défice originário do paradigma da liderança transformacional e no seu desenvolvimento progressivo que o conceito de *liderança ética* nasce. Centrado no processo diretivo e focalizando-se, essencialmente, no trabalho conjunto de elevar no outro a consciência dos seus mais distintos propósitos éticos, este tipo de liderança elege a forma como os líderes lidam com as questões práticas e os problemas decorrentes das ações quotidianas.

No que diz respeito à *liderança de tipo contingente*, focaliza-se nas respostas do líder às circunstâncias organizacionais ou problemas com os quais se depara, informando-se no reconhecimento de que os efeitos de uma variável, que pode envolver aspetos como os traços do líder, comportamentos ou o próprio contexto, são contingentes a outras variáveis. Woods considera que esta tipologia não é, porém, dotada de uma estrutura teórica substantiva sob o ponto de vista dos valores e das ações, um aspeto partilhado pelas *lideranças de tipo pós-moderna e interpessoal*.

A dimensão reflexiva encontra-se, na visão do autor, de igual modo presente no conceito de *liderança democrática*, um modelo que preconiza, sobretudo, na ideia de que o líder se acha

envolvido num processo de deliberação – racionalidade discursiva – que ajuda e complementa a reflexão, aspirando a encontrar “o que é certo” – racionalidade ética – em determinadas circunstâncias.

Um outro construto de liderança apresentado por Woods diz respeito à *liderança distribuída*. Esta conceção atua, segundo o autor, como uma espécie de contrapeso conceptual para o excesso de confiança do líder heroico, isto é, os líderes no vértice organizacional não são vistos como os únicos atores de mudança ou de visão, nem atuam necessariamente como figuras unísonas nos processos de persuasão, inspiração e direção dos seguidores, conducentes a melhores formas de trabalhar e ao sucesso. O enfoque desta tipologia de liderança é, com efeito, a sua natureza emergente e dispersa, na medida em que surge a partir de uma variedade, planeada ou espontânea, de formas de coordenação.

Também Day (2007: 31) discute a questão da liderança escolar, indicando, baseado nos estudos de Leithwood e Riehl, que uma liderança escolar de sucesso assenta em três premissas: a) *estabelece a direção* – os líderes de sucesso não impõem metas e trabalham com os outros de modo a criar um sentido partilhado de objetivo e direção; b) *desenvolve pessoas* – os líderes trabalham essencialmente através de e com outras pessoas; e c) *desenvolve a organização* – os líderes ajudam a estabelecer condições que permitam aos outros ser eficientes. Com efeito, o autor elenca ainda um conjunto de características e atitudes comportamentais que os líderes de sucesso patenteiam na sua ação (figura 8).

Sintetizando o conceito de Day, o líder de sucesso é entendido como um encorajador dialógico, que cria condições e ambientes de trabalho favoráveis a toda a comunidade escolar e à qualidade do ensino, e tem um forte sentido ético e analítico. Partilhando algumas afinidades com Day, Fullan (cit. por Simão et al., 2007) remete-nos para a ideia de lideranças alargadas, que promovam o sucesso de todos os alunos, pela facilitação:

“[...] de uma visão partilhada pela comunidade educativa acerca de aprendizagem; de uma cultura de escola e de programas instrucionais apropriados a essa aprendizagem e ao desenvolvimento dos agentes educativos; de uma gestão da organização e dos recursos; de uma colaboração dentro e fora da escola, com as famílias e membros da comunidade e com outras escolas; de uma colaboração com contextos sociais mais alargados e de uma conduta ética e justa” (op. cit.: 64).

Líderes de Sucesso
- encorajam e garantem um diálogo regular profundo e alargado entre a comunidade escolar acerca do alargamento da qualidade de ensino e da aprendizagem
- criam estruturas nas quais as obrigações de cada um relativamente à qualidade conduzem a confiança externa
- defendem valores centrais que são identificados, clarificados, consensuais, comunicados e praticados
- são especialistas em análise situacional
- estabelecem um sentimento de comunidade inclusiva que conduz a lealdade, coragem e retenção
- garantem uma tomada de decisões e uma responsabilidade internas ricas em informação e transparentes
- trabalham em rede para além das suas próprias escolas
- garantem um ambiente seguro e de confiança para os alunos e para a restante comunidade escolar
- têm uma paixão duradoura pelo sucesso para todos (justiça social)
- recuperam rapidamente

Figura 8: Líderes de Sucesso (Day, 2007: 31)

Recentrando novamente a análise na liderança do supervisor, é importante, porém, notar que, tal como refere Moreira (2010a: 102), “a posição hierárquica do supervisor confere-lhe, poder, autoridade e controlo”, acrescentando que o reconhecimento dessa posição e “as relações desiguais de poder frequentemente constituem ameaças à auto-estima e auto-determinação do professor, o que provoca ausência de reflexão e de auto-avaliação” (ibidem). Identificando os riscos associados à desigualdade no exercício do poder no seio da relação supervisiva, a autoridade formal do supervisor deve, na perspetiva da autora, “ser posta ao serviço do nivelamento do estatuto dos participantes, estabelecimento de confiança e de abertura e criação de oportunidades não-ameaçadoras para o professor falar e explorar o seu trabalho” (ibidem). Este pensamento parece ser partilhado por Glanz (2005), que considera que a liderança não é sinónimo de aceitação, mas de reflexão e ação e da confrontação e questionamento do próprio face às crenças e atitudes sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, as escolas e a supervisão. Neste sentido, um líder corajoso deve começar por transformar o panorama educacional, adotando um comportamento que sirva de modelo dinâmico promotor da sua visão de ensino.

Na qualidade de líderes de comunidades aprendentes e formativas, compete, em suma, aos supervisores fazer a leitura dos percursos institucionais, provocar a discussão, o confronto de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais (Alarcão & Tavares, 2003: 149). Nesta lógica, um processo de liderança deve coadunar-se com uma relação supervisiva que se mostre mais colaborativa do que hierárquica, dialógica e não didática, mais descritiva do que crítica, de apoio e não punitiva (Glanz, 2005), norteadas, permanente e conscientemente, pelo desejo de mudança. Mediada pela incerteza e compassada por expectativas, dilemas e resistências, é, todavia, desta complicada trama que o desafio parece advir: liderar para construir, liderar para transformar.

Finda a discussão em torno da capacidade de liderança do supervisor pedagógico e num último apontamento por forma a sintetizar a reflexão conduzida ao longo deste capítulo, inteiramente dedicado à figura do supervisor, reconheceu-se que a atividade supervisiva exige um conhecimento e uma competência profissional multifacetados, que auxiliem este profissional no cumprimento das múltiplas tarefas que tem de levar a cabo e que passam pela *orientação e monitorização da prática pedagógica*, mas que envolvem igualmente *o questionamento e a reflexividade crítica construtiva; a gestão e mediação das relações interpessoais; a avaliação de pendor formativo; o apoio e encorajamento*; um conjunto de funções que visam a concretização dos fins primários da melhoria da prática e da promoção do desenvolvimento profissional do professor. A par desta ilação, a informação emanada da literatura permitiu perceber que, contemporaneamente, a supervisão horizontal se encontra ao serviço do desenvolvimento profissional do professor, mas estende-se, igualmente, ao desenvolvimento organizacional da escola, facto que exige uma intervenção sistémica e um envolvimento conjunto com os restantes atores educativos.

Já no domínio dos vários estilos e cenários que informam a prática supervisiva, denotou-se que os estilos não diretivo e colaborativo serão, pela proximidade experiencial e estatutária com o professor, as adoções mais naturais por parte dos supervisores, no âmbito de um processo de supervisão interpares aplicada ao território do sistema de ADD.

Ao longo deste texto fez-se, não obstante, emergir a discussão em torno do recrutamento dos supervisores, que deverá assentar em critérios escrupulosos, que passarão, entre outros, pela detenção de uma formação especializada em supervisão, e distanciar-se de procedimentos político-administrativos. Será este, a par de outros, um requisito através do qual se fará depender a qualidade da prática supervisiva, que comunga da capacidade para gerar dinâmicas promotoras e

catalisadoras do desenvolvimento profissional efetivo. Notou-se, por fim, que a supervisão é uma atividade de liderança, cabendo ao supervisor, enquanto líder de comunidades aprendentes e formativas, a adoção de uma visão estratégica, quer face ao planeamento e gestão dos objetivos quer no que toca à tomada de decisões respeitante aos vários domínios que se encontram correlacionados com o desenvolvimento das instituições de ensino e dos seus agentes, uma temática que, de resto, informará a reflexão que se desenvolverá no capítulo seguinte.

Capítulo III:

Supervisão do desenvolvimento profissional docente num contexto de avaliação:
perspetivas orientadoras

1. Desenvolvimento profissional docente: para uma compreensão do conceito

Como se foi fazendo notar nos capítulos precedentes, mas que nunca será demais recordar, a sociedade enfrenta, no mundo contemporâneo, desafios e mudanças permanentes, que se estendem, naturalmente, à educação, à escola enquanto organização e aos seus agentes educativos. Entende-se, assim, que é ao sabor das transformações sociais, da urgência em atender às novas necessidades educativas e dos interesses político-económicos que o conhecimento profissional dos professores se desenvolve, renova e (re)constrói. Esta tendência de renovação constante do conhecimento, por forma a responder efetivamente aos desígnios da sociedade e do ensino, implicou que também o conceito de desenvolvimento profissional docente se tenha vindo, na última década, a modificar, uma transformação fruto da evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar (Marcelo, 2009). Como tal, e para que se compreenda melhor este conceito, parece conveniente, neste momento do texto, refletir algumas perspetivas que emergem da investigação sobre o mesmo.

Uma das aceções do conceito de desenvolvimento profissional com as quais esta investigação mais se identifica é a sustentada por Day (2001), que inclui, quer a aprendizagem iminente pessoal do professor, que não requer qualquer tipo de orientação e parte da sua experiência; quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola; quer, ainda, as formais proporcionadas pelas atividades de treino e de formação contínua, organizadas interna e externamente. Esta visão alargada da aprendizagem profissional parte da conceção de que, ao longo da sua carreira, os professores “tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (op. cit.: 16). Neste sentido é, na perspetiva de Day, esperado que estas atividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais, mas que reflitam igualmente necessidades individuais e coletivas, técnicas e baseadas na investigação. Tal como Day, também Heideman (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Sparks e Hirsh (1997), Ponte (1998), Guskey (2000), Marcelo (2009) e Korthagen (2009) parecem confluir num pensamento comum: o desenvolvimento profissional serve desígnios não só individuais, mas preocupa-se, igualmente, com as necessidades coletivas e organizacionais.

Perfilhando de uma visão semelhante, Villegas-Reimers advoga que o desenvolvimento profissional “in a broad sense, refers to the development of a person in his or her professional role”

(2003: 11) e inclui “formal experiences (such as attending workshops and professional meetings, mentoring, etc.) and informal experiences (such as reading professional publications, watching television documentaries related to an academic discipline, etc.) (ibidem). A revisão da investigação sobre esta matéria, realizada pela autora, parece refletir uma nova perspetiva emergente que identifica algumas características para o desenvolvimento profissional, nomeadamente: a) baseia-se no *construtivismo*, entendendo que o professor deve estar ativamente implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; b) é entendido como um *processo a longo prazo*, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo; c) assume-se como um *processo contextualizado*, ou seja, que tem lugar em contextos concretos, notando que pode adotar diferentes formas em diferentes contextos em virtude das necessidades, crenças e práticas culturais; d) encontra-se diretamente relacionado com os *processos de reforma da escola*; e) entende *o professor como um prático reflexivo*, que sendo detentor de um conhecimento prévio quando acede à profissão, vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; f) é um *processo colaborativo*, ainda que se assuma a possibilidade de existir espaço para o trabalho isolado (Marcelo, 2009).

Já Formosinho et al. (2010) entendem a docência como uma profissão de desenvolvimento humano, o que leva a considerá-la igualmente como uma prática social. Esta conceção demanda, na perspetiva dos autores, uma abordagem da docência “que considera o modo como vêm os seus praticantes, o modo como ela se construiu e as transformações que nela se foram operando ao longo da história” (op. cit.: 12), que se interessa pela epistemologia da prática que os professores põem em ação e que, como tal, “valoriza processos de investigação-acção que contextualizem a formação, enformem a construção do conhecimento prático relevante e sustentem os processos de mudança” (ibidem). Os autores mencionam ainda que os efeitos dos processos de desenvolvimento humano “assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamentos, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida” (ibidem).

Num contexto de formação continua de professores, Ovens (1993: 212) refere que o desenvolvimento profissional é alcançado “through the strengthening of the teacher’s capacities to search for and to draw upon particular knowledge and skills in order to think and act more wisely under those circumstances in which he works and in pursuit of purposes s/he determines”. Assim e como Marcelo (2009) anuncia, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é perspetivado como um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais,

nomeadamente através de experiências de índole formal ou informal. O autor defende ainda que este processo deve ser entendido:

“[...] enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (2009: 7).

Na mesma linha conceitual, Flores et al. (2009) reconhecem ainda que a forma como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, refletindo a relação de interdependência mantida entre as biografias pessoais e as características dos contextos educacionais nos quais trabalham, variáveis que afetam, segundo os autores, o modo como alteram o seu pensamento e a sua ação. Entende-se assim que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa [...]” (Goodson, 1995: 71) e que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (op. cit.: 72). Neste sentido, será necessário “escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor” (Goodson, op. cit.: 69).

Também Gonçalves (1995) entende que os aspetos contextuais e a vida particular ou pessoal do professor podem influenciar o seu percurso profissional, acrescentando ainda que os acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural podem vir a alterar ou até mesmo determinar o seu desenvolvimento. Não obstante, o percurso profissional de cada professor é, segundo o autor, o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento:

“ [...] processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus” (op. cit.: 147).

Esta tríade processual em que se informa o crescimento profissional do professor parece ir de encontro a um conceito de desenvolvimento mais abrangente, que, considerando a singularidade dos indivíduos e o seu nível de interesses, permite pensar a escola como um contexto passível de conceber e procurar percursos de renegociação dos centros de decisão, por forma a contextualizar a realidade escolar, no sentido de se aprender mais e melhor, e numa lógica de procura de eficácia e adequação aos seus públicos (Morais & Medeiros, 2007). Uma conceção desta natureza, que faz uma leitura da escola como uma comunidade num processo contínuo de aprendizagem e um espaço “onde pode emergir a reflexão sobre as relações entre pares, entre a organização escolar e o meio exterior, por forma a que se desencadeiem processos de construção de necessidades profissionais e pedagógicas dos professores” (ibidem), procura evidenciar a importância das condições do contexto para este processo, que deverão, sobretudo, potenciar o crescimento profissional dos agentes do ensino, constituindo-se como contextos optimizadores do seu desenvolvimento profissional.

Compreendendo, assim, a relevância que os aspetos contextuais assumem para a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, importa, ainda, clarificar que, para além destes, há todo um conjunto de fatores, de natureza diversificada, promotores ou, pelo contrário, inibidores do desenvolvimento docente e que a investigação de Flores et al. (2009) pode iluminar. Assim, este estudo levado a cabo pelos investigadores, que teve por objetivo central analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho em Portugal, na Finlândia e na Sérvia Montenegro¹⁶, permitiu, entre outros, identificar um conjunto de fatores que, segundo as informações prestadas pelos participantes, poderão potenciar ou inibir o desenvolvimento profissional docente. Com efeito, iniciando pelos fatores promotores do desenvolvimento profissional (figura 9), os professores participantes consideraram os seguintes:

¹⁶ Importa referir que este estudo contou com a participação de 763 professores, um grupo, maioritariamente, constituído por elementos do sexo feminino (76.2%). Em termos de procedimentos metodológicos, foi, numa primeira fase, adotada a metodologia do inquérito por questionário, sendo que a recolha de dados através deste instrumento realizou-se em outubro e novembro de 2004 nos três países envolvidos neste projeto de investigação (em Portugal foram recebidos 252 inquéritos). Numa segunda etapa, procedeu-se à realização de entrevistas semi-diretivas, de modo a obter dados que permitissem compreender como é que os professores entendem o seu desenvolvimento profissional e quais as expectativas face ao seu desenvolvimento profissional, de modo a caracterizar as condições organizacionais e contextuais que condicionam o desenvolvimento profissional dos professores e a obter a perspetiva dos professores acerca das oportunidades de aprendizagem no local de trabalho. A amostra foi intencional (amostragem não probabilística subordinada a objetivos específicos do investigador), tendo participado 30 professores de Portugal (dos 252 participantes na 1ª fase) e 15 da Finlândia (dos 228 participantes na 1ª fase), tendo sido selecionado de acordo com os seguintes critérios: i) professores de todos os níveis de ensino; ii) professores que trabalhavam em escolas localizadas em zonas rurais, suburbanas e urbanas; iii) professores que fossem somente docentes e que exercessem outros cargos na escola (Flores et al., op. cit: 124/125).

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento profissional	Externos	Cultura da escola: colaboração entre professores Visão comum de objectivos e experiências entre professores (aprendizagem para o grupo) Oportunidades de aprender no local de trabalho (actividades de sala de aula, reacção dos alunos ...) Grau elevado de autonomia Decisões colegiais Liderança organizacional forte
	Internos	Necessidades pessoais (actualização, desenvolvimento pessoal, interesses, ...) Motivação intrínseca Relações interpessoais Subida na carreira/ compensação económica Competências sociais e afectivas

Figura 9: Fatores que promovem o desenvolvimento profissional dos professores
(Flores et al., 2009: 137)

Como a figura 6 pretende clarificar, uma cultura de escola de tipo colaborativa, a par de uma visão partilhada sobre o sentido do trabalho, bem como a criação de oportunidades de aprendizagem, a colegialidade na tomada de decisões e a liderança organizacional forte constituem, para os professores, o conjunto de fatores externos centrais para a promoção do seu desenvolvimento profissional. De influência interna, as necessidades pessoais, a motivação intrínseca, as relações interpessoais, as competências sociais e afetivas, a par da subida na carreira foram os aspetos mais associados pelos professores à promoção do seu desenvolvimento (Flores et al., op. cit.).

Paralelamente à identificação dos fatores promotores do desenvolvimento profissional, a investigação dos autores permitiu ainda, como se anunciou anteriormente, reconhecer, paradoxalmente, os fatores que, na ótica dos professores participantes, inibem o seu desenvolvimento profissional (figura 10). De facto, como se pode observar na figura anterior, a inibição do desenvolvimento profissional é influenciada por fatores que se situam em diversos níveis: a um *nível social*, mais geral, encontram-se aspetos como a desvalorização da profissão e a crise económica; ao *nível do sistema educativo*, os professores fazem referência às reformas sucessivas, à instabilidade legislativa e profissional, ao excesso de burocracia, às condições de trabalho e à ausência de inovação e de iniciativas; um *terceiro nível, ligado à organização escolar*, evidenciam-se fatores como a ausência de uma liderança forte, as condições de trabalho, a sobrecarga, a escassez de recursos e dificuldades em trabalhar em equipa; num último *nível, de natureza mais pessoal*, os professores indicam a falta de profissionalismo, a desmotivação, a

dificuldade em equilibrar a vida profissional com a pessoal, bem como a falta de comprometimento e de competências para trabalhar em equipa (op. cit.). De facto, as decisões tomadas no frenesim da prática são, mais do que se gostaria de admitir, influenciadas por fatores de índole pessoal (O'Hanlon, 1993), o que poderá condicionar a eficácia do desempenho profissional do professor. Como nota O'Hanlon (op. cit.: 243): “professionals dealing with personal problems may be less effective, or respond differently in their professional context because of their own paramount personal needs”.

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento profissional	Sociais	Crise económica Desvalorização da profissão docente
	Ligados ao Sistema Educativo	Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas) Instabilidade legislativa Instabilidade profissional Excesso de burocracia Condições de trabalho inadequadas Ausência de inovação e de iniciativas
	Relacionados com a Organização escolar	Ausência de liderança forte Condições de trabalho desajustadas Aumento da burocracia Sobrecarga de actividades Escassez de recursos Dificuldades no trabalho em equipa
	Pessoais	Falta de profissionalismo Desmotivação profissional Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal Falta de competências para trabalhar em equipa Falta de iniciativa e comprometimento

Figura 10: Fatores que inibem o desenvolvimento profissional dos professores
(Flores et al., 2009: 138)

Também Day (1993) procurou identificar os fatores que afetam a forma como os professores pensam e se desenvolvem (figura 11). Assim, e como o autor esclarece, fatores como a legislação e a cultura da escola podem facilmente facilitar ou constranger oportunidades de desenvolvimento, mas:

“ [...] it is likely also that the effectiveness of the opportunities themselves – the levels at which teachers engage in reflection, for example, and their immediate and longer term impact upon thinking and practice – will be affected not only by their quality, but also the culture of the individual teacher” (op. cit.: 140).

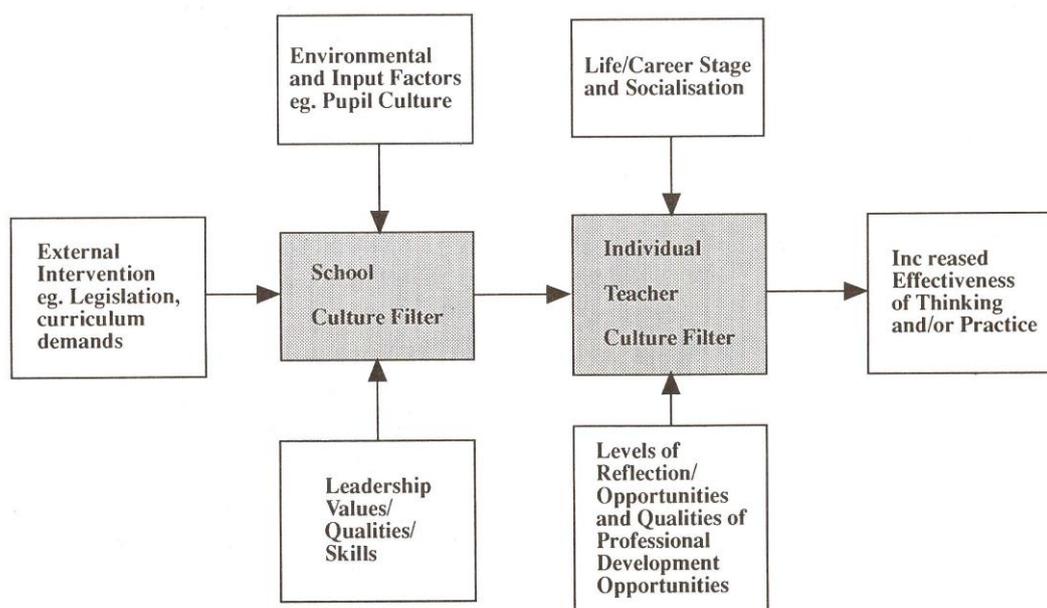


Figura 11: Fatores que afetam o pensamento e desenvolvimento dos professores

(Day, 1993: 141)

Analisados os fatores promotores ou inibidores do pensamento e do desenvolvimento dos professores, parece ainda importante refletir sobre as finalidades que norteiam este processo. Segundo Harris (2002), o desenvolvimento profissional tem três ênfases diferentes: 1) *promover práticas eficazes de ensino*, partindo da “premissa de que algumas práticas serão provavelmente mais eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos” (op. cit.: 166); 2) *proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo*, um entendimento que, segundo o autor, “teve origem no pressuposto de que o ensino é uma arte ou um ofício que defende que os comportamentos pessoal e profissional dos professores são inseparáveis e exclusivamente individuais” (ibidem); 3) *mudar o carácter da escola e do ensino*, uma ênfase que deriva dos pressupostos acerca da necessidade de reestruturar o ensino.

Posto isto, importa salientar que a reflexão realizada até ao momento tem vindo a evidenciar que o desenvolvimento profissional do professor se revela uma área ampla, que inclui qualquer atividade ou processo que pretenda “melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (Fullan, cit. por Marcelo, 2009: 10). Numa perspetiva interativa e englobante, acha-se contextualizado por uma relação dialética que equaciona as características individuais do professor e os contextos sociais, institucionais e pessoais nos quais o mesmo se movimenta, fatores que condicionam, inevitavelmente, o seu percurso biográfico

(Glickman, 1985). Ainda, epistemologicamente, o desenvolvimento profissional é, como assinalam Morais e Medeiros (2007: 27), considerado experiencial, na medida em que envolve os professores em questões concretas do ensino, observação e reflexão; baseia-se no questionamento, na reflexão e na experimentação; tem uma dimensão colaborativa e interativa, envolvendo a partilha do conhecimento e focalizando-se, sobretudo, mais nas práticas de grupos do que nas individuais; articula-se e decorre do trabalho que os professores realizam com os alunos; é fundamentado, contínuo, intensivo e sustentado pelo trabalho colaborativo e pela resolução coletiva de problemas decorrentes da prática; e relaciona-se com a mudança ao nível organizacional.

O retrato anterior parece ser também a tendência dos estudos sobre o desenvolvimento profissional desenvolvidos por Alarcão e Roldão (2008), que o perspetivam “como um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (op. cit.: 25). Entendido como um processo de aprendizagem, “exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013: 51). Com efeito, e como a figura 12 pretende ilustrar, o desenvolvimento profissional é um processo de *auto implicação*, dada a exigência de um envolvimento pessoal do professor na construção da profissionalidade. É, porém, igualmente um *processo socioconstrutivista*, atendendo que emerge da partilha de experiências e saberes com os outros, colegas e supervisores; é *referenciado à ação e aos saberes instituídos* e compreende uma *dinâmica analítico-reflexiva*, sustentada por processos de observação, reflexão, *feedback* e estruturação dos saberes; encontra-se em *permanente reconstrução*, sendo que a sua construção se processa no “**eixo passado-presente-futuro**” (op. cit.: 33). É, por fim, historicamente contextualizado e condicionado pelas circunstâncias político-ideológicas e sociais que informam as sucessivas reformas do ensino.

De natureza inacabada e sujeito a constantes metamorfoses, o desenvolvimento profissional docente é, em suma, um processo contínuo e em permanente reconstrução, que decorre ao longo do percurso profissional do docente e que conta, necessariamente, com um investimento na sua aprendizagem, a fim de estar à altura dos desafios que o mundo atual impõe e com os quais se depara na sua prática quotidiana. Tratando-se de um constructo dinâmico, o desenvolvimento profissional, bem como a própria formação docente, aparecem associados à inovação e à formação focalizadas na melhoria da escola, nomeadamente no que diz respeito à qualidade das aprendizagens que a escola proporciona a todos os alunos (Alonso, 2007).

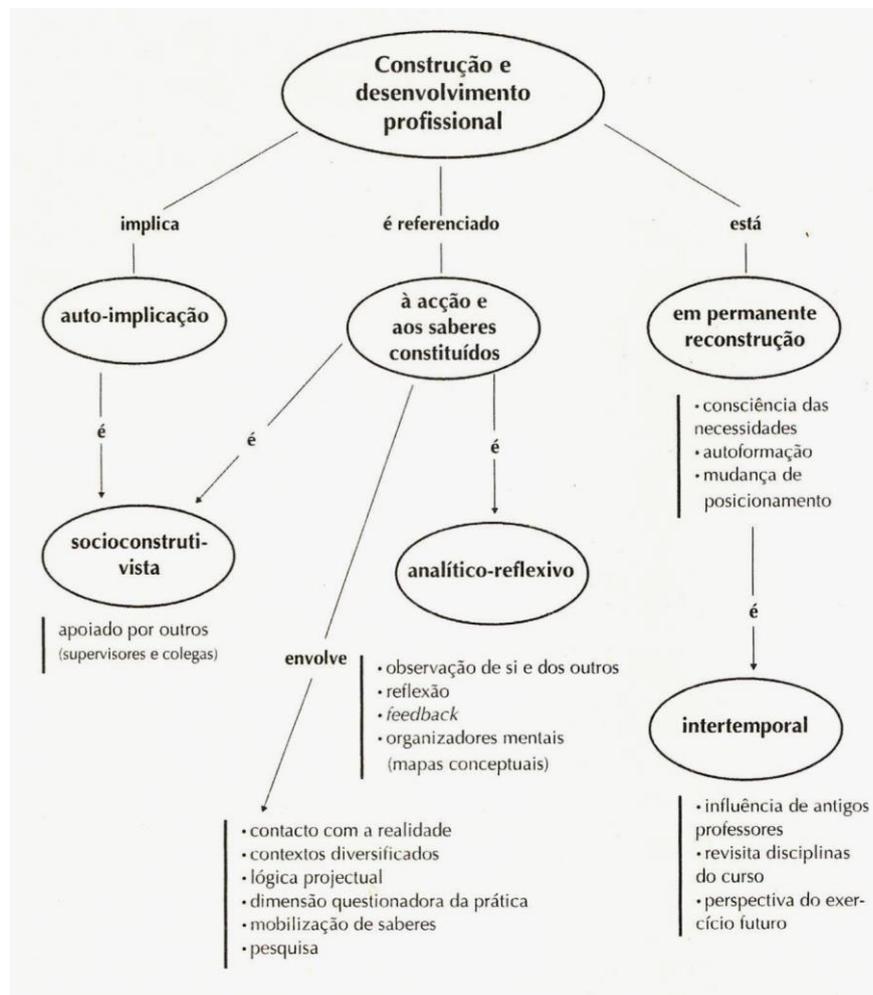


Figura 12: Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008: 26)

Ainda, sendo contextualizado por uma relação dialética que equaciona as características individuais do professor e os contextos sociais, institucionais e pessoais nos quais o mesmo se movimenta (Glickman, 1985), o desenvolvimento profissional encontra-se imbricado no desenvolvimento institucional ou organizacional. Neste sentido, e como notam Alarcão e Canha:

“Conduzir a vida na organização como projeto, enquanto contexto de ação planificado com vista ao desenvolvimento, requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão. É essa ação supervisiva, contextualizada, que permite, em tempo útil, diagnosticar obstáculos e forças e identificar cursos consonantes de atuação, reformulando e reorientando quando necessário” (2013: 57).

São estas faculdades de diagnóstico e de reorientação concedidas à supervisão pedagógica que interessam, sobretudo, ao desenvolvimento profissional dos professores. Não obstante, reconhecemos, à semelhança dos autores, que a supervisão, enquanto ação de suporte ao desenvolvimento profissional, vê o seu potencial reforçado através da inclusão de uma “participação alargada aos intervenientes, que entre si se responsabilizam também por este processo” (ibidem). Assim entendida, “a supervisão surge como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (ibidem), um pensamento ao qual também nos associamos nesta investigação.

Finda a reflexão em torno do conceito de desenvolvimento profissional docente, e compreendendo que os professores, enquanto adultos, passam por diversos ciclos ao longo da sua vida, alguns mais propícios ao crescimento e investimento profissional do que outros (Curado, 2000), impõe-se, em seguida, uma abordagem às várias fases que a sua carreira compreende.

2. Desenvolvimento profissional e o ciclo da carreira dos professores

Informado num paradigma de aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento profissional docente atravessa os vários ciclos de vida do professor, cuja evolução profissional se encontra, como se viu anteriormente, dependente de aspetos contextuais, indissociáveis da sua condição de pessoa, e envolve fatores com que se relaciona o seu trabalho ou que, de forma direta ou indireta, penetram a sua rede de relações, incluindo as transições de vida que pontuam esse desenvolvimento (Simões, 1996). Neste sentido, para compreender melhor o modo como os professores constroem o seu conhecimento e se desenvolvem, pareceu importante, neste momento da investigação, analisar as fases da carreira do professor e o seu ciclo vital. Pretende-se discutir de que forma os comportamentos, emoções e atitudes que os docentes vão experimentando ao longo do seu percurso profissional influenciam o seu crescimento, e perceber qual poderá ser o papel da supervisão pedagógica neste processo.

Segundo Loureiro (1997), a compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores implica a definição de um quadro teórico que abrange a formação de adultos. Assim, a autora refere algumas perspetivas do desenvolvimento do adulto e da carreira que enquadram o desenvolvimento profissional do professor, destacando o *modelo de desenvolvimento pessoal*, o *modelo de profissionalização do professor*, e o *modelo de socialização* (normativa e interativa). A par destas, Loureiro acrescenta que o percurso profissional dos professores poderá ser igualmente

conceptualizado numa perspetiva de identidade profissional ou através da análise dos ciclos de vida do professor, uma abordagem englobante das perspetivas anteriores. A autora sublinha que os modelos de desenvolvimento conceptualizados a partir desta perspetiva “dão ênfase ao estudo de todas as mudanças no desenvolvimento individual do professor: físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade e vocacional. Caracterizam-se ainda pela tentativa de abordar o conjunto da carreira, desde a entrada na profissão até à reforma” (op. cit.: 122).

Com efeito, da investigação que se focaliza na análise do ciclo de vida do professor e das fases da sua carreira (Burke, 1987; Connelly & Clandinin, 1988; Fessler & Christensen, 1992; Fessler, 1995; Huberman, 1993 e 1995; Goodson, 1995; Gonçalves, 1995; Loureiro, 1997, entre outros), destacam-se os estudos de Huberman (1993 e 1995), pela representatividade e importância que a comunidade científica lhe atribui. Decorrente de uma investigação que envolveu professores do ensino secundário e construído em função das preocupações apontadas pelos participantes, o modelo de Huberman aponta cinco fases para a carreira do professor¹⁷, que se sintetizaram na figura 13.

A primeira fase desenhada pelo autor corresponde ao período de indução, *de entrada na carreira*, e caracteriza-se por um estágio, como Huberman indica, de “sobrevivência” e de “descoberta” (1995: 39). Esta fase de “sobrevivência”, que ocorre nos três anos iniciais de experiência profissional¹⁸, é despertada por aquilo que o autor denomina de “choque com o real” (ibidem), resultante da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, nomeadamente:

“[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre

¹⁷ Day (2007: 32/33) difere ligeiramente na distinção de várias etapas da carreira do professor de Huberman (1995) ao identificar, na sua investigação, não cinco, mas seis fases da vida profissional do professor: 0-3 anos – envolvimento e desafio, em que o enfoque é atribuído ao sentimento de eficácia em sala de aula; 4-7 anos – identidade e eficácia na sala de aula, um período que se caracteriza pelo aumento da confiança na capacidade de ser professor eficiente; 8-15 anos – gerir mudanças no papel desempenhado e na identidade, um tempo de tensões e transições crescentes; 16-23 anos – tensões no trabalho, período de desafios em relação à motivação e envolvimento; 24-30 anos – desafios à continuação da motivação, ou seja, manter a motivação face a políticas e iniciativas externas, vistas negativamente, e o aumento do mau comportamento dos alunos são alguns motivos de conflito para os professores nesta fase; 31 + anos – motivação contínua ou declínio, lidar com a mudança, procurar a reforma.

¹⁸ Na investigação de Loureiro (1997), a duração desta etapa profissional não compreende apenas os primeiros anos da carreira e mostra-se muito variável, uma diferença que poderá, segundo a autora, ocorrer por duas razões: em primeiro lugar, porque o limite superior referido corresponde ao estágio pedagógico que poderá ocorrer em momentos temporais algo diversos; e em segundo, a transição para uma nova etapa pode ser atribuída a outros fatores pessoais e profissionais mais ou menos aleatórios.

relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.” (ibidem).

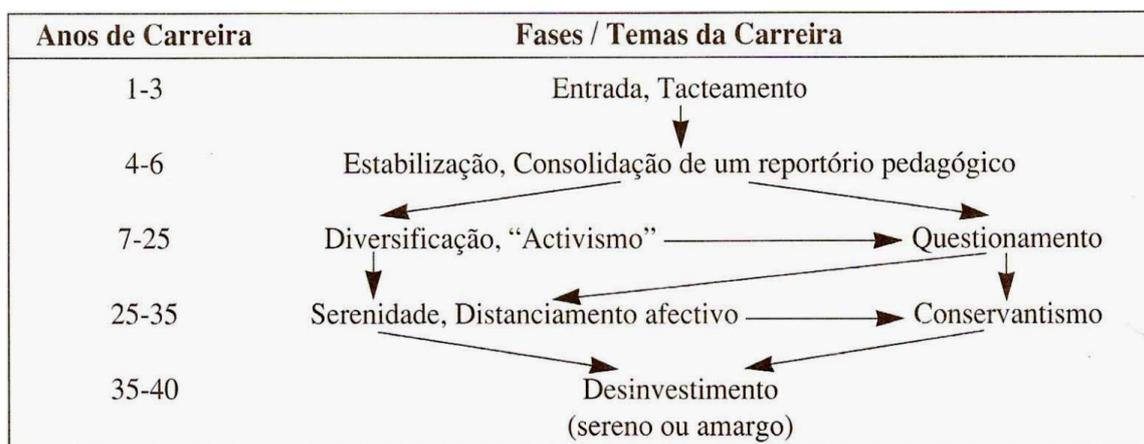


Figura 13: Fases do ciclo de carreira do professor (Huberman, 1995: 47)

Na verdade, os vários autores que se debruçam sobre esta temática assinalam esta fase “como um momento stressante nos percursos profissionais [...] um momento da carreira em que tem mais impacto o efeito das pressões profissionais” (Loureiro, 1997: 139). De facto, este momento constitui um período fértil em aprendizagens intensivas, mas é simultaneamente fecundo em fortes tensões, fruto, frequentemente, da mudança a nível pessoal que a entrada numa profissão, inevitavelmente, acarreta. Este tempo particularmente sensível para a vida profissional do professor é, na ótica de Estrela (2010), frequentemente vivido entre sentimentos contraditórios, que “oscilam entre o desejo de realização e a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, o receio de não conseguir afirmar-se perante alunos e colegas, a frustração provocada por experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente” (op. cit.: 23). Como esclarece Silva (1997: 55/56): “cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do que como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional”.

Paralelamente à tentativa de sobrevivência, o aspeto da “descoberta” traduz, segundo o autor, o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (ibidem). Associado

a estes diferentes estados, encontra-se ainda a fase da “exploração”, que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora (ibidem) e que marcará o momento de indução à profissão como uma experiência mais ou menos positiva.

A par das características desta etapa inicial da carreira, não se pode, porém, ignorar as considerações que a investigação de Gonçalves (1995) evidenciou e que permitiram esclarecer que estes anos iniciais do ciclo de vida são considerados pelos professores como os piores anos da carreira profissional, uma dificuldade claramente motivada por questões externas, sobretudo, imputadas às colocações, aos alunos difíceis, ao meio socioeconómico dos alunos, à vida particular, às condições de trabalho e à formação, bem como aos sentimentos de angústia e frustração comuns entre os professores principiantes.

A segunda fase da carreira, que ocorre no período entre os quatro e os seis anos de experiência profissional, corresponde, segundo Huberman, ao *momento de estabilização*, altura em que os professores experimentam o sentimento de pertença a um corpo profissional e de independência/libertação/emancipação. O autor assegura que “uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades” (op. cit.: 40), acentuando o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas e o seu próprio modo de funcionamento. Acompanhando a consolidação do repertório pedagógico, esta fase é, no seu conjunto, percecionada positivamente por aqueles que a vivem.

A etapa seguinte é designada pelo autor por *fase da experimentação*. Decorrente do período que vai dos 7 aos 25 anos de experiência profissional, é entendida como o momento a partir do qual a maturação experiencial confere aos professores a segurança suficiente para explorarem novas estratégias e metodologias de ensino. A busca por novos desafios responderá “a um receio emergente de cair na rotina” (op. cit.: 42) e à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão. Esta fase de diversificação é, igualmente, o período de maior questionamento, uma etapa em que os professores se encontram em “condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (op. cit.: 41). Huberman (op. cit.) sublinha ainda que os professores nesta fase da carreira são os que apresentam uma maior motivação, empenho e dinamismo. Ainda a propósito desta fase, Day (2007: 33) nota que este é o período do professor gerir mudanças no seu papel e na sua identidade, um tempo que se faz seguir de tensões no trabalho, nomeadamente desafios em relação à motivação e ao envolvimento, estágio cujos riscos surgem vinculados a sentimentos de estagnação da carreira associados à falta de apoio na escola e às perceções negativas sobre o comportamento dos discentes.

Correspondente aos professores que detêm entre 25 e 35 anos de experiência docente, a fase que se segue, que Huberman designa de *serenidade e distanciamento afetivo*, caracteriza-se por um período de serenidade, durante o qual os professores se apresentam como menos sensíveis ou vulneráveis, à avaliação dos outros, sejam estes o diretor, os colegas ou os alunos. Esta é uma etapa em que, na ótica de autor, “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam” (op. cit.: 44). Trata-se de uma fase do percurso dos professores que dá lugar a um sentimento de que já nada têm a provar a si próprios e aos outros, reduzindo a distância que separa os objetivos iniciais da carreira daquilo que foi possível alcançar até ao momento em que se encontram. É um momento, igualmente, caracterizado, segundo Peterson (cit. por Huberman, 1995), por um certo conservadorismo e pela discordância face à evolução do momento, pautando-se, ainda, por uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar, e pelas lamentações em relação à evolução dos alunos, bem como por uma atitude, por vezes, negativa para com o ensino, a política educacional e a postura dos colegas mais jovens.

O período de serenidade desencadeia, na perspetiva de Huberman, um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional e dá origem à última fase da carreira profissional dos professores, que o autor designa por *fase de desinvestimento* (op. cit.). Reportando-se aos cinco anos finais de exercício de funções docentes, é nesta etapa que os agentes do ensino se vão libertando de forma progressiva do investimento no trabalho e passam a dedicar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores ao universo escolar e a uma vida social de maior reflexão. Tratando-se a saída da atividade profissional de uma inevitabilidade comum a todas as profissões, Huberman afirma não haver, ainda que não demonstrado empiricamente na investigação que levou a cabo, razões para acreditar que “os professores, no final da carreira, actuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais” (op. cit.: 46), supondo que no final do percurso profissional as pessoas desinvistam progressivamente, preparem a sua retirada e passem o testemunho aos jovens.

A investigação de Huberman permitiu, em suma, reconhecer, ainda que com um valor sobretudo indicativo, que ao longo das várias etapas do ciclo de vida que o professor atravessa e que acompanham o seu percurso intelectual, afetivo e social, são momentos em que este experimenta períodos de estabilização, de consolidação e de questionamento, ciclos que alimentam, desencadeiam e/ou bloqueiam o seu desenvolvimento profissional.

Ainda a propósito dos diferentes estádios da sua carreira e das decisões relativas à mesma, o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a sua formação contínua, mantêm ainda uma relação estreita com as motivações que circundam o seu crescimento profissional. Como definem Garcia e Bizzo (2012: 169): “a motivação é um processo interior no indivíduo que deflagra, mantém e dirige o comportamento” e resulta da atuação de fortes motivos que o impelem “a agir, com certo grau de intensidade e empenho”. Centrando-se nas motivações para formação contínua dos professores, Flores et al. (2009) agrupam-nas em duas classes distintas:

“externas – que surgem associadas às expectativas da sociedade, às necessidades do sistema educativo e às expectativas relativamente às funções dos professores; e internas – ligadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao apoio para a mudança das práticas e ao sentimento de valorização da profissão docente” (op. cit.: 133).

A par deste entendimento, também Jesus (1996) sublinha a importância que os incentivos intrínsecos e extrínsecos assumem para o empenhamento profissional docente. Assim, e revisando a literatura sobre esta matéria, o autor menciona que entre os incentivos intrínsecos se encontram o orgulho no trabalho; o sentido de eficácia pessoal; o aumento das responsabilidades profissionais; a autonomia; o envolvimento nas tomadas de decisão na escola; o enriquecimento das tarefas; o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos; o apoio ou suporte social; e as oportunidades para progredir na carreira. Já no que concerne aos incentivos extrínsecos contam-se as compensações monetárias; a melhoria das condições de trabalho; mais equipamentos; a redução do número de alunos por turma; maior segurança no local de trabalho; licenças sabáticas; maiores investimentos e subsídios para as escolas; e a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar.

Jesus observa, não obstante, que a maioria dos autores que têm centrado as suas investigações na motivação dos professores enfatiza a importância dos incentivos intrínsecos face aos extrínsecos, havendo ainda um conjunto de investigadores que defendem que o maior incentivo para os professores é “a satisfação de trabalhar com os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento” (op. cit.: 46). A ênfase nos incentivos intrínsecos não implicará porém, segundo o autor, que somente estes influenciem o empenhamento dos professores, na medida em que os incentivos extrínsecos também poderão contribuir para este.

De facto, se numa fase inicial, as razões que induzem a escolha da profissão docente estão, segundo Gonçalves (1995), sobretudo associadas à questão da vocação profissional,

nomeadamente determinadas pelo sonho de se tornar professor, pelo gosto pela profissão e pelo desejo de trabalhar com crianças, razões que, na ótica do autor, são de natureza subjetiva e correspondem “a um determinado imaginário pessoal e social, que poderá ter *induzido* a *esta* profissão, mais do que uma motivação intrínseca” (op. cit.: 163), numa fase de formação contínua as motivações derivam mais de uma consciência da sua necessidade, na medida em que só este processo “permitirá um ‘normal desenvolvimento da carreira’, uma ‘actualização permanente’ e uma resposta adequada à ‘necessidade de inovação’” (op. cit.: 162). Como nota Martins (cit. por Estrela, 2010), as motivações intrínsecas parecem ser muito importantes no momento de se optar pela profissão docente, mas são seguramente as motivações extrínsecas que ajudam a sustentar e a fortalecer as primeiras.

A par das motivações que desencadeiam o seu processo de desenvolvimento profissional, os diferentes estádios da sua carreira só podem ser, como se viu noutros momentos deste texto e como sublinha Goodson (1995), analisados no seu próprio contexto. Esta perspetiva ecológica do desenvolvimento profissional é também advogada por Fressler e Christensen (1992)¹⁹, que enfatizam a influência que os fatores de natureza ambiental, quer de índole pessoal quer ao nível organizacional, exercem no ciclo da carreira do professor e no seu desenvolvimento. Para além deste entendimento, os autores assentam a sua notoriedade face a esta matéria ao conferir à formação inicial o estatuto de fase de carreira docente.

Esta fase da carreira do professor atribuída à formação inicial docente atravessa igualmente o pensamento de Lynn (2002: 180), que reconhece que “the preservice stage is the beginning period of preparation for a specific professional role” e, como tal, compreende-se que constitua uma fase preparatória do percurso profissional do professor. A autora conclui que “the concept of staff development and professional growth should be broadened to include concern for the personal needs” (op. cit.: 182). As necessidades dependem, porém, da fase da carreira em que o professor se encontra, na medida em que “the needs of the beginning or novice teacher in the induction phase differ from that of an experienced teacher who has reached the enthusiasm and growth stage or has entered the stable phase” (ibidem). As fases da carreira do professor são, deste modo, ritmadas por “diferentes interesses ou hierarquias diferentes, por períodos de entusiasmo e por períodos de desânimo e mesmo por períodos em que a actividade profissional parece carecer de

¹⁹ Fressler e Christensen (1992) divergem de Huberman no número de etapas atribuídas à carreira do professor, espartilhando-a em oito fases: formação inicial, indução, desenvolvimento de competência, entusiasmo e crescimento, frustração, estabilidade e estagnação, desinvestimento e abandono de carreira.

sentido” (Estrela, 2010: 25), momentos que conduzem o docente a questionar-se sobre o que está a fazer numa determinada escola e no sistema de ensino. Assim, estas etapas do seu percurso prolongam-se no tempo ou, “pelo contrário, levam o docente a reagir e a encontrar outros motivos de interesse dentro da escola (experiências de novos métodos, envolvimento em projectos, em formação contínua ...) ou fora do âmbito do ensino (actividades sindicais, por exemplo)” (ibidem).

O quadro conceptual traçado até ao momento parece ir de encontro à perspetiva de Gonçalves (1995: 147), que entende que as carreiras dos professores se desenvolvem por referência a duas dimensões complementares: uma dimensão individual, centrada no *eu*, construído consciente ou inconscientemente; e uma dimensão grupal ou coletiva, edificada a partir das representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas. Na caracterização do percurso profissional das carreiras do professor do ensino básico no contexto nacional em que focalizou a sua investigação, Gonçalves elenca ainda alguns problemas sentidos pelos professores ao longo da carreira, mencionando, paralelamente, as crises que perpassam a atividade docente e os momentos de rutura profissional.

Com efeito, os problemas associados à carreira dos professores encontram-se, segundo o que a investigação do autor permitiu apurar, relacionados com as *colocações*, a *logística familiar*, a *instabilidade profissional*, o *isolamento*, as *condições de trabalho*, a *organização do processo de ensino-aprendizagem*, a *formação contínua*, bem como as *condições culturais, socioeconómicas e de aprendizagem dos alunos* e a *falta de reconhecimento social/imagem* do professor. A investigação do autor permitiu, de igual modo, perceber que os momentos de crise são despoletados por fatores pessoalmente sentidos ou atribuídos a terceiros (outros professores), entre os quais se encontram motivos correlacionados com a *gestão pedagógica dos alunos difíceis e desinteressados*, a *atitude pessoal* quando a rotina, a desmotivação e o desânimo se instalam e, ainda, os *aspetos ligados à vida familiar*, nomeadamente os problemas familiares e de saúde.

Associados aos anteriores, foram, como se anunciou, ainda identificados alguns fatores conducentes à rutura profissional, que o autor entende como o corte com a profissão, nomeadamente a *atitude pessoal*, determinada pelo cansaço e saturação consequentes de uma profissão considerada desgastante; as *condições de trabalho*, em particular a aspiração a uma melhoria de vencimento, um pensamento que traduz, segundo o autor, “o desejo de revalorização profissional, económica e social” (op. cit.: 160); as *colocações e as implicações que acarretam no seio da vida familiar* marcaram igualmente lugar nas respostas dos participantes.

Entendendo, assim, que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo do ciclo de vida do professor e ordena uma atualização permanente dos conhecimentos e destrezas em função das exigências dos novos currículos, da mudança das características e das necessidades de aprendizagem dos alunos, da investigação em ensino e em aprendizagem, do aumento das exigências de prestação de contas dos professores e do desempenho das escolas (Reis, 2007²⁰), os sistemas de avaliação que pretendam promovê-lo deverão ser flexíveis o suficiente para acomodar as diferentes fases da vida dos professores (Curado, 2000). Ainda, tratando-se a supervisão pedagógica de uma atividade de acompanhamento e monitorização no processo de ADD, este é um repto que se impõe, igualmente, lançar à prática supervisiva. Como referem Alarcão e Canha (2013: 82), a supervisão “incide sobre as atividades e sobre as pessoas que as realizam, [...] pessoas e atividades que têm de ser perspetivadas em contextos (próximos e remotos) e reconhecidas as influências históricas e biográficas-existenciais, que se materializam ao longo do tempo”. Foi também esse o nosso pensamento neste estudo ao procuramos analisar a influência da atividade supervisiva no processo de desenvolvimento profissional dos professores em avaliação, tal como decorreu nos seus contextos de ação em estudo, e num período conturbado da implementação do novo sistema de ADD.

Passar-se-á, em seguida, à reflexão sobre o conhecimento e a competência profissional dos agentes do ensino, elementos essenciais no processo de supervisão e de ADD em que se focaiza este estudo.

3. Conhecimento e competência profissional dos professores: um saber em desenvolvimento

3.1. Natureza do conhecimento profissional docente

O conceito de conhecimento profissional dos professores tem, na perspetiva de Ben-Peretz (2010), evoluído ao longo do tempo. Esta evolução permitiu o alargamento a dimensões específicas como conhecimento disciplinar, de currículo, pedagógico de conteúdo, mas também a dimensões mais generalistas, como as questões sociais e os aspetos ligados à pessoa do professor. Assim, a investigação sobre o que é ser professor aponta para uma conceção de um conhecimento de cariz prático e contextualizado, assente na resolução de problemas emergentes da interação do professor

²⁰ Reis baseia-se no relatório da OCDE (2005).

com os alunos (Infante et al., 1996). Esta conceção, ancorada na praxis, não remete, contudo, o conhecimento científico-pedagógico para segundo plano. Congrega, pelo contrário, os conhecimentos prático e teórico na construção e edificação do conhecimento profissional do professor.

É, como se fez notar em outros momentos do texto, Schön (1983) quem introduz o conceito de *epistemologia da prática*, entendendo que o conhecimento do professor é construído a partir da prática pedagógica e encontra-se fortemente enraizado na reflexão-na-ação. Esta conceção parte, deste modo, da premissa de que o professor mantém, na sua praxis, uma “conversação aberta com uma dada situação com base no seu carácter imediato e na improvisação” (Pacheco & Flores, 1999: 26). Ao relacionar a epistemologia da prática com o processo reflexivo crítico, Schön constrói, segundo estes autores, uma teoria de ação ou de casos singulares, que origina, no seio de uma perspetiva construtivista, um saber edificado a partir da experiência e de uma situação particular. Trata-se, com efeito, de um conhecimento pragmático, estratégico, empirista, conciliador da prática com os saberes procedimentais e contextuais, centrado nos sujeitos e que almeja, sobretudo, a resolução de problemas.

Entre o séquito de defensores do conhecimento prático e experiencial encontramos igualmente Elbaz (1983), que evidencia a sua natureza orientada para a ação. Este conhecimento experiencial, enraizado nas vivências pessoais e profissionais do professor e alicerçado pelos conhecimentos teóricos, em que se integram também as crenças e os valores, tem um carácter pessoal e intimista, mas também social, na medida em que é socialmente condicionado e influenciado por fatores económicos ou culturais, que encaminham as expectativas e os interesses dos alunos ou dos encarregados de educação. Como notam González Sanmamed e Abeledo (2011), os professores, a partir dos seus contextos particulares, “tanto individual como colectivamente, inventan fórmulas para construir conocimiento teórico y práctico y plasman diferentes formas de combinarlos en sus maneras de sentir, conocer y actuar como docentes” (op. cit.: 57). Neste sentido, esta conceção centrada na dimensão experiencial do conhecimento, que visa dar respostas a situações concretas com as quais o professor se depara na sua prática quotidiana, procura, sobretudo, construir pontes entre as diferentes áreas do conhecimento: teórico e prático, cognitivo e afetivo, produto ou processo (Elbaz, op. cit.).

O pensamento de Elbaz foi sido seguido de perto por Connelly e Clandinin (1986). Segundo os autores, este conhecimento prático decorrente da experiência do professor e expresso na sua atuação, é modelado e interligado pelos valores, características pessoais, vivências e experiências

de ensino e pela formação do professor. Como Connelly e Clandinin referem (1988), o conhecimento profissional torna-se prático quando penetra no nosso conhecimento pessoal e se torna parte de nós, levando-nos a aprender e agir na direção de novas ideias, novas habilidades e novas práticas. Dependendo, em grande medida, das circunstâncias (circunstâncias diferentes fazem emergir diferentes aspetos da nossa experiência), este tipo de conhecimento mantém uma relação com a experiência do passado e com as exigências das situações do presente, mas projeta-se, igualmente, nos planos e nas ações futuros.

Zeichner (1993) refere, por seu turno, que, na esteira do conhecimento prático, quando o mesmo reflete sobre o seu ensino quotidiano está continuamente a “criar saber” (op. cit.: 21). Acérrimo defensor da sua legitimidade, o autor adenda que a prática de todo o professor é resultante de uma ou outra teoria que o próprio transporta, seja a mesma reconhecida ou não, veiculando a ideia de que os professores estão sistematicamente a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos. Neste sentido, ao refletir sobre a sua prática, o professor não só coloca em evidência a teoria que subjaz à sua ação, mas gera, em simultâneo, novas teorias a partir da mesma.

Também Eraut (1996) comunga do argumento de que qualquer análise do conhecimento profissional é sustentada por duas questões centrais que se inter-relacionam: o papel da teoria e a generalização do conhecimento prático. Assim, o autor aponta para o facto de a natureza do conhecimento profissional poder ser explorada a partir de diversas perspetivas dicotómicas: o contraste entre a teoria e a prática, o conhecimento público e o conhecimento pessoal, o conhecimento proposicional e o conhecimento do processo, o pensamento analítico e o intuitivo – são profundamente analisadas. Eraut salienta que, em cada caso, o contraste tende a ser levado aos extremos, o que serve mais a função de mascarar do que a de elucidar sobre a essência do pensamento profissional e da ação.

Eraut (op. cit.) defende ainda que, na prática, os diferentes tipos de conhecimento e os modos de cognição encontram-se de tal forma integrados que se torna difícil desemaranhá-los, quer conceptual quer empiricamente. Os domínios do conhecimento profissional dos professores poderão, porém, ser estruturados em duas dimensões: uma dimensão vertical, que descreve os diferentes contextos em que o conhecimento é utilizado – conhecimento da sala de aula, conhecimento relacionado com a sala de aula, conhecimento ao nível da gestão -; e uma dimensão horizontal, que indica os diferentes tipos de conhecimento – conhecimento da matéria, conhecimento da educação, conhecimento situacional e conhecimento social.

Sendo construído através da experiência, a natureza do conhecimento profissional docente depende, na perspectiva de Eraut, da aquisição cumulativa, seleção e interpretação desta, ainda que, à luz da investigação contemporânea, muitas áreas do conhecimento profissional sejam dependentes do “relevant public codified knowledge”, sustentado na literatura. Parece, de igual modo, subsistir uma certa tradição em usar unilateralmente o termo “conhecimento” para se fazer referência ao conhecimento teórico (“book knowledge”), uma vez que, no que diz respeito ao conhecimento prático adquirido empiricamente, “people cannot easily tell you what they know” (op. cit.: 25). É, porém, observando os contextos de aquisição e do seu uso que, de acordo com o autor, a essência do conhecimento profissional é revelada. Neste sentido, Eraut (1996) estabelece três contextos de uso do conhecimento: a) *o contexto académico*, que pode ser encontrado em todos os profissionais; é caracterizado pelo recurso a uma linguagem especializada, pela preponderância da teoria, pela citação de outros trabalhos, pela autoridade epistemológica e pela expectativa da aprendizagem; b) *o contexto de escola*, que envolve atividades do foro do desenvolvimento do currículo e de avaliação, de gestão, de relações públicas, de políticas e de procedimentos, discussão de casos; e c) *o contexto da sala de aula*, que diz respeito a contextos mais privados, em que a prática profissional é produzida de uma forma rotineira, sem questionar os pressupostos nos quais se baseia.

Uma orientação da formação e do conhecimento de natureza prático-reflexiva incorpora ainda a conceção de construção do conhecimento profissional de Habermas (1998), que lhe adiciona um carácter emancipatório. Na ótica deste autor, o interesse prático faculta ao indivíduo, através de um processo de reflexão crítica, compreender melhor a sua ação, analisando-o e avaliando-o, um processo que lhe permitirá originar uma transformação no mesmo, e no seu contexto de atuação, encaminhando-o em direção à sua emancipação profissional. Para além deste interesse emancipatório, Habermas considera que o estabelecimento de entendimentos e consensos e a partilha de significados resultantes da interação entre os indivíduos que operam num determinado contexto, auxiliam, expressivamente, o processo contínuo de construção do conhecimento.

A par destas considerações, parece, porém, ser na passagem do “saber ao saber fazer” que, de acordo com Sá-Chaves (2000: 54), os contornos do conhecimento profissional são estabelecidos, ao “pôr em jogo a informação que cada profissional necessita para o exercício prático da sua profissão e esse mesmo exercício [...], articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do sujeito para efectivar essa mesma articulação”. Neste sentido, a

natureza específica do ato pedagógico, à semelhança de ato clínico ou do ato jurídico, traduz-se quer numa especificidade dos saberes científicos e técnicos, quer na especificidade das circunstâncias e condições das práticas profissionais respetivas, para além de apresentar, face às outras profissões, uma especificidade que o diferencia e identifica como “praxis social, cultural, científica e eticamente legitimada” (ibidem).

Indo de encontro à malha conceptual anterior, Alarcão e Roldão (2008) aludem, todavia, para o facto de o saber profissional específico do docente não poder ser compreendido se desligado da função social dos professores, entendendo que é visto como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano. Estes ambientes promotores de desenvolvimento proporcionam, segundo as autoras, o envolvimento do educando na “multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (op. cit: 16). Sob este ponto de vista, compete aos professores estabelecer “a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)” (ibidem).

Condensando a informação reunida ao longo desta parte do texto, compreende-se que se insiste, contemporaneamente, num perfil para o professor que se coadune com a conceção de profissional detentor de um conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, que possibilitem o desempenho de uma prática reflexiva, investigativa, criativa e participativa, promotora da mudança e capaz de responder à multiplicidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro (Alonso, 2005).

3.2. Fontes de aquisição do conhecimento profissional do professor

O conhecimento profissional dos professores pauta-se, como se viu anteriormente, pela efemeridade, um estado imposto quer pelas estruturas externas ao professor quer pelas que lhe são intrínsecas, e vai sendo adquirido e (re)construído ao longo do seu ciclo vital. Desde os primeiros passos de iniciação à aculturação escolar dados ainda no decurso da sua formação académica, momento em que formalmente os professores adquirem conhecimentos de natureza mais teórica, ao exercício da profissão, que veicula um conhecimento de teor mais prático, o conhecimento profissional dos professores resulta de uma aprendizagem formal e informal que vai sendo adquirida por recurso a várias fontes (Shulman, 1987; Porlán et al., 1996; Pacheco & Flores, 1999; Tsui, 2003, Ben-Peretz, 2010, entre outros). De facto, assistimos nas últimas décadas a uma

emergência de várias linhas de investigação que evidenciam algumas questões intrínsecas à construção do conhecimento profissional, nomeadamente o modo como é edificado ao longo do percurso biográfico do professor. Os estudos apresentam vários enfoques, nomeadamente o cognitivo, o biográfico, o contextual, o pedagógico de conteúdo e o prático.

Tsui (2003) congrega algumas linhas da investigação sobre o conhecimento do professor, em função da natureza desse mesmo conhecimento e da forma como é adquirido, que compreendem as seguintes abordagens e enfoques: a) o conhecimento do professor como prática reflexiva; b) o conhecimento do professor como conhecimento contextual/localizado e c) o conhecimento do professor como conhecimento de conteúdo. Relativamente à primeira linha de investigação mencionada – *o conhecimento do professor como prática reflexiva* – a autora começa por referir que o estudo do conhecimento dos professores é díspar do estudo científico ou tecnológico – considerado como “sistemático, rigoroso e objectivo” (op. cit.: 43) – por se centrar numa interpretação do que acontece na prática, que parece surgir como ponto de partida para a investigação e teorização/reconceptualização. Esta linha de investigação evidencia o facto de o conhecimento ser tecido através de uma metodologia da investigação-ação, na reflexão sobre a ação e no saber-fazer.

A segunda linha de investigação referida por Tsui – *o conhecimento do professor como conhecimento contextual* – baseia-se no entendimento de que o conhecimento profissional do professor é influenciado por uma abordagem antropológica e psicológica do conhecimento que se achou notabilizada nos estudos de Lave e Lave e Wenger, e cujo mapa ideológico assenta no pressuposto de que o conhecimento é desenvolvido contextualmente, na medida em que os professores, enquanto praticantes da ação, dão resposta aos contextos específicos nos quais operam. Esta abordagem, diametralmente oposta às teorias de ação, conhecimento e ensino convencionais, parece reconhecer, à semelhança da primeira, a importância da reflexão sobre a prática, bem como o carácter ecológico do conhecimento, não descurando que o ato educativo se desenrola num determinado ambiente pedagógico exposto a variantes que podem, de sobremodo, condicioná-lo. Nesta lógica, o conhecimento do professor é fortemente orientado pelas práticas de ensino diárias dos professores, dirigidas para situações particulares.

Sobre a abordagem ao *conhecimento profissional do professor como conteúdo*, Tsui salienta a sua natureza conceptual e analítica, trazendo à luz a definição de Shulman, que abrange o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico de conteúdo e o conhecimento do

currículo²¹. Este modo de aquisição do conhecimento é um processo de aprendizagem formal que permite ao professor adquirir saberes ao nível das ciências da especialidade que leciona, um processo em que o professor deverá assumir uma postura de responsabilização sobre a adoção de novos saberes (Shulman, 1987). Como Tsui observou no seu estudo, na planificação pré-ativa, os professores com menos conhecimento de conteúdo seguiram “the textbook’s structure closely, whereas those with more subject matter knowledge not only rejected the textbook’s structure but were able to offer alternative organizations” (op. cit.: 54). Segundo a autora, observou-se, por um lado, que, no ensino interativo, os professores que detinham um conhecimento de conteúdo mais sólido foram capazes de ajudar os alunos a realizar conexões conceptuais, a providenciar representações apropriadas e variadas e a construir diálogos ativos e significativos; os professores com um conhecimento de conteúdo limitado apresentaram, por outro, os assuntos como uma compilação de factos estatísticos, cujas representações consistiram em exemplos e analogias empobrecidos e inapropriados. Assim, a autora conclui que o conhecimento de conteúdo pedagógico, que passa pela transformação do conhecimento das matérias em formas de representação que sejam acessíveis aos aprendentes, um processo que requer uma compreensão adequada das matérias, conhecimento dos alunos, do currículo, do contexto e pedagogia, é central para um ensino bem-sucedido.

Para além de identificar, como foi acima mencionado, o *conhecimento académico dos conteúdos das disciplinas* como uma fonte primária de aquisição de saber, Shulman (1987) reconhece ainda outras fontes do conhecimento profissional do professor, que, à semelhança da anterior, partilham afinidades com a conceção de Tsui, nomeadamente: as estruturas e os materiais educativos, o conhecimento académico da educação formal e a sabedoria da prática. Relativamente *às estruturas e materiais educativos*, em que se incluem as instituições governamentais e educativas e as organizações de professores, Shulman refere que “a actividade do professor não se esgota no limite do território da sala de aula” (op. cit. 36), na medida em que integra uma determinada comunidade escolar e um território educativo, hierarquizado, com normas e regras de funcionamento, onde se partilham e aprendem culturas específicas, um conjunto de particularidades contextuais que poderão facilitar ou inibir a sua aprendizagem profissional.

Já no que concerne ao *conhecimento académico da educação formal*, Shulman (op. cit.) parece insistir no facto do conhecimento pedagógico do professor equivaler ao estudo da bibliografia dedicada à compreensão do processo educativo, em geral, e do processo didático, em particular, ou

²¹ Estas dimensões do conhecimento profissional do professor serão aprofundadas mais adiante neste capítulo.

seja, o conhecimento pedagógico é sistematizado em múltiplas dimensões inerentes ao ato educativo e que compreendem a histórica, axiológica, sociológica, administrativa, psicológica, curricular e metodológica. Trata-se de um conhecimento enriquecido pela prática, em que o professor compara os resultados da ação com as intenções iniciais e decide então como agir, cumprindo com um processo de reflexão formal ou informal sobre o seu percurso, marcado, segundo o autor, por uma (re)construção do conhecimento profissional. A última fonte de aquisição de conhecimento erigida por Shulman, que o autor designa por *sabedoria da prática*, sublinha o carácter decisivo do qual a prática se reveste para aquisição do conhecimento profissional do professor. Com efeito, o autor entende que uma prática informada pela reflexão, estimulada quer pela experiência pessoal quer pela observação por parte de outros professores, se revela uma fonte de aquisição de saber de valor inestimável, na medida em que permite momentos de aprendizagem preciosos, um reconhecimento que é repartido por outros autores, como Elbaz (1983), Connelly e Clandinin (1986, 1988) e Schön (1987), só para citar alguns dos mais importantes.

Revisitando o quadro teórico anterior, uma leitura global possível de realizar sobre o conhecimento profissional do professor remete-nos para a sua natureza inacabada, dinâmica e evolutiva. Não se encontrando cristalizado no tempo e alimentando-se das urgências cometidas ao ensino e à formação dos seus agentes, implica que se vá moldando e (re)construindo em favor dos novos paradigmas definidos para a educação. De difícil definição, estamos, segundo Nóvoa (2002: 9), perante um conhecimento que “tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, que tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, que tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. É, em suma, na agregação destas múltiplas dimensões que o conhecimento profissional parece encontrar o seu sentido, não ignorando o facto de que o professor, enquanto crítico e promotor de mudança, seja capaz de criar as suas próprias teorias.

3.3. Dimensões do conhecimento profissional do professor

O conhecimento profissional do professor, que envolve um “conjunto de concepções, crenças e experiências, em cuja genealogia se entrelaçam as qualidades do sujeito, a transitoriedade de um tempo pleno de significados e um contexto sempre aberto a especificações” (Nunes, 2007: 19), é, nas suas mais multifacetadas dimensões, uma temática recorrente e dificilmente contornável aquando da análise do desempenho docente. Assim, da amálgama de teorias e perspetivas avançadas sobre esta matéria, há a salientar três linhas de investigação de relevo, que perpassam uma parte substancial do discurso académico em torno da formação e do

desenvolvimento profissional dos professores, e que, tendo já sido referenciados anteriormente, agora se resgatam dada a sua notoriedade para a análise do conhecimento profissional: fala-se dos estudos de Shulman, Elbaz e Grossman.

Sendo sistematicamente mencionada por vários autores (Sá-Chaves, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005; Nunes, 2007), a conceção de Shulman assenta a sua notoriedade face a esta problemática ao identificar sete dimensões do conhecimento profissional do professor, que se complementam e que o mesmo convoca para agir, distinguindo:

- Conhecimento do conteúdo – respeitante aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar, específicos de cada área disciplinar;
- Conhecimento pedagógico geral – referente, especialmente, aos princípios e estratégias subjacentes à organização e gestão, e que parecem transcender a dimensão de conteúdo;
- Conhecimento do *currículum* – referente ao domínio específico dos programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores;
- Conhecimento pedagógico de conteúdo – uma amálgama de conteúdo e pedagogia, que se revela única ao providenciar aos professores a sua forma especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos aprendentes e das suas características;
- Conhecimento dos contextos educacionais – que vai desde a especificidade dos grupos de trabalho ou da sala de aula, ao governo e financiamento das escolas, ao carácter das comunidades e das culturas;
- Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e dos seus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 1987: 8).

A conceção de Shulman, que dá conta da multiplicidade de saberes que o professor tem de incorporar, parece encontrar ressonância na tipologia de conhecimento profissional do professor protagonizada por Elbaz (1983) que identifica cinco dimensões do conhecimento profissional docente: 1) *conhecimento do contexto de ensino* – referente ao meio em que o professor se movimenta, às relações que mantém com os restantes professores e administração, etc.; 2) *conhecimento dos conteúdos escolares* – respeitante aos conteúdos específicos da disciplina que leciona, a aprendizagem e o estudo das destrezas desses conteúdos e formas de transformação didáctica dos mesmos; 3) *conhecimento do desenvolvimento do currículo* – que diz respeito ao conhecimento do currículo; 4) *conhecimento da instrução* – relativo à aprendizagem, aos alunos, ao ensino e às crenças sobre o ensino e ao conhecimento dos diversos fatores intervenientes na organização do processo didático; e 5) uma última dimensão que parte da premissa de que no centro do espólio do conhecimento profissional de todo o professor deverá figurar o *conhecimento*

sobre si próprio, que engloba, segundo a autora, o conjunto das habilidades, capacidades, personalidade, atitudes, valores que fazem parte do património pessoal do professor.

É ainda, segundo Pacheco e Flores (1999), nesta última dimensão do conhecimento profissional introduzida por Elbaz, a mais válida da categorização anterior segundo os mesmos, que reside o cariz peculiar do conhecimento prático, uma vez que o professor se distingue dos demais pela sua individualidade e idiossincrasia. Sá-Chaves (2000: 102) parece elevar a validade desta teoria na medida em que a “hipótese metacognitiva de o professor se poder distanciar da sua própria acção e das decisões com que a fundamentou, permite um tipo de conhecimento alocêntrico” (ibidem), sendo capaz de desocultar quais os processos e fatores que propiciaram as dimensões positivas e de sucesso e, de igual modo, as de insucesso. A autora sublinha, não obstante, que um processo de consciencialização desta natureza, fortemente construído por meio da meta-análise, assegura, para além do conhecimento e identificação de fatores que possam, numa perspetiva pró-ativa, melhorar as suas ações futuras, uma intervenção deliberada e autónoma no seu próprio desenvolvimento.

Também Sockett (1989) defende que o conhecimento profissional do professor se encontra ligado ao controlo da personalidade do agente de ensino e que o autor designa por *conhecimento pessoal*. O mesmo autor preconiza ainda na ideia de que o professor é detentor de um tipo de conhecimento culturalmente mais lato, ou seja, um conhecimento de outros conteúdos que não os específicos da sua área de ensino, que se acha subjacente ao ato pedagógico e que deste não poderá ser dissociado.

A dimensão do conhecimento pessoal que Elbaz introduz mantém ainda uma relação de proximidade com uma outra ramificação do conhecimento profissional que tem sido, frequentemente, descurada, imprudentemente acrescentada-se, pelos programas de formação de professores e pelos processos de ADD, mas que é, como sublinha Silva (1997), irrecusável no caso da docência: fala-se da dimensão ética da profissão. A profissão docente exerce-se “por delegação social e assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos designar de profissionalidade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo” (Estrela, 2010: 67). Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo. Neste sentido, a ética docente, entendida como uma relação de respeito pelo outro, implica uma “mundividência em que se articulam princípios de carácter filosófico com princípios de carácter científico sobre a pessoa, enquanto ser em

desenvolvimento, social e historicamente situada e em interacção com o mundo em constante transformação” (op. cit.: 98/99).

Como menciona Reis (2003), ao intervir na construção e modificação do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, e na formação do seu carácter, a profissão docente é uma ocupação que agrega uma dupla função: humanizadora e socializadora, isto é, “a sua acção busca a transformação para melhor dos alunos, de cada um dos alunos, que lhe foi dado educar e ensinar e esta intervenção, porque é feita compaginando-se com os ideais de sociedade dos seus concidadãos, há-de também contribuir para a configuração da própria sociedade” (Silva, 1997: 185). Compreendendo este fundamento, a docência é uma “atividade constitutivamente ética” (Caetano & Silva, 2009: 51), na medida em que o professor “deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral”, de quem se espera, igualmente, que “recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos” (ibidem).

Tal como refere Baptista (2011: 49), “a ética orienta, qualifica e estrutura o desempenho dos docentes como exigência interior à sua profissionalidade e não como algo que, vindo de fora, possa ser eventualmente adicionado à actividade profissional com o intuito de a credibilizar”. Deste modo, é, segundo a autora, indissociável do saber pedagógico enquanto saber profissional, percorrendo transversalmente todos os domínios de desempenho, embora não se encontre sistematizada e validada. Ainda, é em sociedade que o sujeito expressa e desenvolve as suas capacidades e as suas disposições éticas, contribuindo, como tal, para a actualização daquilo que a autora designa por “um património axiológico comum” (op. cit.: 13). Como advoga Silva:

“A elaboração e outorga de um código de ética é um elemento constitutivo da identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade. A partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência, é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros” (1997: 165/ 166).

A perspetiva anterior parece ecoar no pensamento de Estrela (2010) que também reconhece a importância da ética e do código deontológico no estabelecimento de padrões elevados de profissionalismo. A existência, no contexto nacional, de um código deontológico para os professores, definido como um conjunto articulado de princípios orientadores para a profissão docente, tem vindo, como refere a autora, a ser defendida por alguns investigadores (Estrela, 1986

e 1995; Orey da Cunha, 1995; Ferreira & Formosinho, 1997, cit. por Estrela, 2010). As reflexões/estudos destes autores projetam, sobretudo, os deveres inerentes ao exercício deste ofício, que podem ter, segundo a proposta de Ferreira e Formosinho (cit. por Estrela, 2010), um *carácter mais genérico*, se se reportar à competência, zelo, honra e responsabilidade no exercício da sua profissão e fora dela; podem focalizar-se nos *deveres para com o aluno e as famílias*, que compreendem o respeito pelos valores religiosos, culturais, ideológicos e morais, e até mesmo assegurar a proteção e denúncia face a qualquer forma de crueldade infligida por terceiros ou familiares ao aluno; *os deveres para com a comunidade e o público em geral* deverão ser contemplados, procurando assegurar o direito à informação e a participação nas ações da iniciativa da comunidade que possam contribuir para a valorização da escola e da própria atividade docente; não menos importante, os *deveres para com os congéneres*, que envolvem valores como a boa fé, lealdade, colegialidade, prezando o seu trabalho e criticando-os respeitosamente e apenas no plano profissional dos pares; e, por último, os *deveres nas relações com outras profissões*, mantendo parcerias ativas com todos os técnicos que integram equipas multidisciplinares, e os *deveres nas relações com os serviços públicos*, devendo colaborar e incentivar ações com agentes da comunidade, designadamente os parceiros sociais da educação.

Como sublinha Schulz, a formação ética dá-se “no processo da acção docente (práxis), de uma forma circular, mesclando-se entre conhecimento/sabedoria, pela prática das virtudes, num intercâmbio cognitivo e emocional/moral” (2010: 10). Neste sentido, uma formação que reforça uma perspetiva ética deverá assentar “numa fundamentação intrínseca, numa reflexividade crítica e criativa, prática e teórica, mas também numa experiência emocional e intuitiva, aberta e flexível aos contextos, pelo que dela emergem princípios e valores” (Caetano & Silva, 2009: 57), valores esses construídos num tempo singular e em comunidade, contando com a participação democrática de todos e de cada um dos implicados.

De facto, se compreendermos a complexidade que indumenta a profissão docente, uma atividade que se desenvolve num clima de desafio permanente advindo dos possíveis conflitos e equilíbrio de tensões entre a adequação e os valores pessoais, e os papéis e as responsabilidades profissionais (Holly, 1995), facilmente se perceberá que não basta a política do senso comum para regulá-la ou conduzi-la. Será, imperiosamente, necessário que a conduta e a deontologia docente possam ser, à semelhança do que acontece com outros profissionais, disciplinadas, integrando-as na sua formação profissional, de modo a que os professores possam “aprender a agir e reagir *profissionalmente*, isto é, à luz dos valores fundamentais da profissão” (Monteiro, 2004: 148).

Saliente-se, por fim, que o aperfeiçoamento das capacidades e das disposições éticas, que não é alheado do exercício superviso e da avaliação do desempenho, requer, na ótica de Baptista (2011), a promoção de processos intencionais e consistentes de formação, que sejam desenvolvidos em ambientes organizacionais e profissionais hospitalares, positivos e estimulantes.

Retomando as linhas de investigação sobre as dimensões do conhecimento profissional, Grossman (1990) circunscreve as sete dimensões elencadas por Shulman que se enunciaram anteriormente e evidencia apenas quatro componentes do conhecimento profissional docente: a) *o conhecimento pedagógico geral* – que envolve os princípios gerais de ensino, domínio de técnicas didáticas, etc.; b) *o conhecimento do conteúdo* – referente à matéria a ensinar; c) *o conhecimento didático do conteúdo* – que delimita a sua profissionalidade e resulta da simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático relativo ao “como” ensiná-la; d) *o conhecimento do contexto* – que se reporta ao onde e a quem se ensina (cit. por Pacheco & Flores, 1999: 20). Nesta composição, que apresenta dimensões dialogantes entre si, Grossman (op. cit.), assim como Shulman, salienta a relevância do conhecimento pedagógico de conteúdo, uma dimensão que especializa e singulariza o conhecimento profissional do professor. Deste modo, esta dimensão, que incorpora as representações dos professores sobre os conteúdos que ensina, o conhecimento das estratégias de representação do conteúdo e sobre a compreensão dos alunos acerca do mesmo, e, ainda, o conhecimento do currículo e dos materiais curriculares (Grossman, op. cit.), contribui, substancialmente, para a distinção do que é ser-se um professor profissionalmente competente.

Encerrando a análise sobre as dimensões do conhecimento profissional docente, o conceito de conhecimento associa-se, como foi notado no capítulo anterior, a um outro mais amplo: o conceito de competência profissional, que dirigirá a reflexão que se iniciará em seguida.

3.4. Competências profissionais do professor

O conceito de competência profissional, como menciona Canário (2001), encontra-se, atualmente, omnipresente sempre que o tema é a formação profissional de professores. Assim, parece evidente que a realização do ensino necessite, como qualquer outra atividade profissional, de um domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática, bem como carece conhecer aspetos da cultura e do conhecimento que constituem o objeto do que é ensinado (Contreras, 2002). Fala-se, de “competências profissionais complexas que combinam habilidades,

princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (op. cit.: 83). Assim entendida, a competência profissional é aquilo que capacita o professor para assumir responsabilidades, devendo ser exercitada e desenvolvida (op. cit.). Neste sentido, analisar-se-ão, em seguida, algumas linhas de investigação sobre este assunto.

Uma das linhas de investigação mais significativas no que toca à competência profissional do professor é a professada por Perrenoud (2004), nome incontornável no que diz respeito à matéria das competências no ensino, que afirma que a profissão docente não é imutável e atravessa transformações que passam, sobretudo, pelo aparecimento de novas competências que permitem ao professor fazer frente à heterogeneidade crescente dos públicos e a evolução dos programas. Perrenoud refere que as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos, uma mobilização que só se mostra pertinente em situação, sendo que o exercício da competência passa por operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação (op. cit.). O autor, resgatando o pensamento de Le Boterf, salienta ainda que as competências profissionais se constroem, em formação e fluem ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (op. cit.). Perrenoud define, assim, *dez competências para ensinar*, que considera prioritárias e coerentes com o novo papel dos professores, a evolução da formação contínua, as reformas da formação inicial e as ambições das políticas de educação (figura 14).

Definidas as competências para a prática docente, o autor acrescenta ainda que não se poderá alcançar qualquer progresso sem uma representação comum das competências profissionais que estão no coração da qualificação e que devem ser mantidas e desenvolvidas pelos professores. Como Perrenoud conclui, ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e habilidades é uma função primária, subestimada porém, pelos referenciais de competência, sublinhando a importância da criação de meios para que os profissionais possam construir uma identidade coletiva.

Já Macedo (2002: 122/123) propõe, apoiado nos estudos de Perrenoud, que se considerem três características na conceção de competência: 1) tomada de decisão – segundo o autor, enquanto profissionais compete-nos tomar decisões que implicam recursos, uma participação coletiva, correr riscos que vão para além da própria pessoa, isto é, implica saber apreciar, julgar em momentos de incerteza, dificuldade, ambivalência, contradição e dúvida; 2) mobilização de recursos – na medida em que uma boa situação-problema mobiliza os recursos a que se pode recorrer

naquele momento ou circunstância, ou seja, competência é saber mobilizar recursos afetivos e cognitivos; 3) saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento – esta terceira característica remete-nos para as capacidades de saber agir, saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão, isto é, a competência é aquilo que organiza e que dá base para que algo se possa realizar enquanto representação, pensamento, ação, compreensão ou sentido.

Competências de referência	Competências específicas para trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, através de uma determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos na aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de investigação, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer vínculos com as teorias sustentam às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, segundo um foco formativo. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Elaborar e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos com grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desejo de aprender, explicitar a relação com o conhecimento, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles vários tipos de regras e de acordos. • Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto em equipa, de representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipa pedagógica. • Enfrentar e analisar conjuntamente situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Fazer frente a crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar na gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto institucional. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, fomentar uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniões informativas e de debate. • Dirigir as reuniões. • Envolver os pais na valorização da construção dos conhecimentos.
8. Utilizar as novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar programas de edição de documentos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos dos domínios do ensino. • Comunicar à distância por meio da telemática. • Utilizar os instrumentos multimédia no seu ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções, à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação na aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça.
10. Organizar a própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer um controlo de competências e um programa pessoal de formação contínua próprios. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede). • Envolver-se em tarefas a nível geral do ensino ou do sistema educativo. • Aceitar e participar na formação dos colegas.

Figura 14: “Dez competências para ensinar” (Perrenoud, 2004: 15/16, traduzido)

Na concepção de Simão (2007), questionando-se sobre o tipo de conhecimentos ou competências que deverão ser adquiridas pelos professores por forma a dar resposta à sociedade do conhecimento congrega um conjunto de competências que deverão informar a aprendizagem do professor, a saber:

- “• **Aprender a ensinar a aprender e pensar**, a reflexão no centro das actividades de aprendizagem/formação através por exemplo do ensino de estratégias de aprendizagem; de trabalhar as concepções sobre o ensino e a aprendizagem; sobre como concebem a motivação na aprendizagem; os processos e sistemas de avaliação, as concepções sobre o currículo. [...]
- **Aprender a ensinar a cooperar**, apostando na interacção entre pares/profissionais como fonte de conhecimento através da constituição de parcerias, constituição de equipas de trabalho, a cooperar através da acção mútua e da entreatajuda. [...]
- **Aprender a ensinar a comunicar**, desenvolvendo a comunicação do conhecimento através da exposição, argumentação e defesa, favorecendo espaços de comunicação onde, por exemplo, se confrontem perspectivas e se adquiram competências argumentativas, em situações grupais de comunicação sobre tomadas de decisão. [...]
- **Aprender a ensinar a gerir as emoções (ser empático)**, investindo na compreensão/percepção do estado emocional do outro e de si próprio, para poder comunicar através, por exemplo, da análise das ‘leituras’ da situação emocional do outro (as expectativas, motivações e estratégias) mas também dos próprios estados emocionais e da sua regulação, promovendo momentos que permitam colocar-se no lugar/papel do outro [...].
- **Aprender a ensinar a ser crítico**, construindo o conhecimento a partir de diversas perspectivas e concebendo momentos para a sua perspectiva e adoptar uma posição crítica, desenhando experiências de aprendizagem que fomentem essa construção. [...]
- **Aprender a ensinar a automotivar-se**, fixando as suas próprias metas, autogerindo as suas motivações e concebendo momentos para ajudar a modificar os motivos e a gerar novas metas de aprendizagem. [...]” (op. cit.: 97/98).

Numa outra linha de investigação, Almeida Filho (2006) define a competência profissional do professor(a) de línguas reflexivo, figura em quem se ancora este estudo, como a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes. Neste sentido, a formação do profissional da área das línguas²² deverá promover o desenvolvimento das seguintes sub-dimensões da competência (Almeida Filho, 1993): a) a *competência aplicada* – referente à capacidade do professor de ensinar de forma consciente e segundo as teorias e investigações da sua área de

²² Almeida Filho focaliza a sua análise nas línguas estrangeiras.

formação, mantendo uma relação com as competências teórica e prática, uma competência muito importante para o processo de reflexão sobre a prática quotidiana que permite ao professor avaliar o seu ensino e, se necessário, encetar a mudança; b) a *competência teórica* – resultante da investigação a que o professor acedeu, uma competência que requer que o professor saiba explicar por meio de teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensino e aprendizagem de uma língua; c) a *competência implícita* – definindo-a como um conjunto de intenções, crenças e experiências adquiridas pelo professor durante o processo de formação; d) a *metacompetência profissional* – que vai crescendo gradualmente durante a formação do professor e que diz respeito às representações que o professor tem de si próprio, completando-se quando o professor procura oportunidades de continuar a formar-se, nomeadamente pela frequência de cursos de especialização, congressos, etc., tomando conta da sua própria formação profissional.

Analisar a competência do professor de LC implica, necessariamente, uma referência ao domínio do conteúdo da sua área de conhecimento, que deve ser no caso entendido como a capacidade de se expressar de forma correta e adequada à situação comunicativa, quer oralmente quer por escrito. O conceito de competência comunicativa, que em linhas gerais diz respeito a aspetos ligados à proficiência linguístico-comunicativa, tem vindo a ser abordado, explorado e desenvolvido por um conjunto de investigadores (Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Almeida et al., 1995; Scaramucci, 2000; Xavier, 2000; entre outros), que reconhecem a sua importância e centralidade para a formação e desempenho profissional do professor de LC.

Enquanto sistema de conhecimentos e habilidades que são exigidos para a comunicação eficaz, a competência comunicativa é multi-componencial, na medida em que envolve as competências linguística, sociolinguística e cultural, discursiva, pragmática, estratégica, etc., e parte de uma construção interativa verificada de acordo com situações reais de comunicação (Almeida et al., 1995). Neste sentido, uma boa interação em sala de aula dependerá das estratégias comunicativas e discursivas do professor, que deverá ser capaz “de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua” (Xavier, 2000: 23). Assim, compreende-se que a competência comunicativa do professor alavanque o desenvolvimento da própria competência comunicativa do aluno, que é construída com os contributos de “todo o conhecimento e de toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23).

Para além do conhecimento da língua que ensina e de uma competência comunicativa eficaz, mostra-se primordial que o professor de LC possua um conhecimento alargado da(s)

cultura(s)-alvo (Jiménez Raya et al., 2007). No quadro de um processo de ensino-aprendizagem de línguas orientado para o desenvolvimento da autonomia, quer do aluno, quer do professor, como aquele que os autores advogam e que este estudo também perfilha, as idiosincrasias contextuais parecem assumir especial relevo para a prática do agente do ensino, na medida em que poderão condicionar, facilitando ou constringendo, a sua ação. Jiménez Raya et al. (op. cit.) alertam, assim, para a particular atenção que os professores de LC deverão prestar a determinados fatores contextuais, entre os quais, as culturas e os valores dominantes (ideológicos, socioculturais, económicos, políticos e educacionais), as tradições, quadros de referência e linhas orientadoras para o processo de ensino-aprendizagem da língua, as experiências de aprendizagem (e de língua) passadas e o *background* linguístico dos alunos, as teorias pessoais dos alunos e dos próprios professores, entre outros.

De facto, a educação em línguas no mundo contemporâneo, vista como educação para o plurilinguismo, multiculturalismo e promoção da intercompreensão, implica práticas pedagógicas “centradas no sujeito aprendente, mas também no seu contexto e comunidade de pertença linguística e cultural, ao assumir uma intencionalidade de formação para a identidade, para a autonomia e emancipação, no quadro de uma cidadania democrática” (Moreira, 2010b: 13). Como a autora conclui, a “pluralidade e diversidade são, por conseguinte, princípios inalienáveis, implicando o respeito pela flexibilidade dos percursos pedagógicos e formativos e a diversificação de actividades, conteúdos, processos e modalidades de ensino” (ibidem), fatores que o professor de LC deverá considerar aquando da sua prática pedagógica.

Para finalizar a análise da competência profissional do professor, resta concluir que, para se ensinar profissionalmente uma língua no nosso tempo, o professor necessita de uma formação profissional orientada para a construção e desenvolvimento de competências que assuma uma matriz reflexiva e pressuponha que cada professor seja capaz de analisar criticamente as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza da sua ação (Baptista & Sanches, 2005). Esta capacidade reflexiva informada na prática quotidiana faculta ao professor o treino de competências profissionais, trazendo-lhe um saber experiencial que lhe formata a ação (Formosinho & Machado, 2010c), uma capacidade analítica que permitirá, de resto, a compreensão do que se passa na aula de línguas (Almeida et al., op. cit.) e abrir, se necessário, a porta à transformação das práticas pedagógicas.

4. Desenvolvimento profissional e formação contínua dos professores

Como notam Simão et al. (2007: 64), visar “práticas orientadas para uma filosofia de acção isomórfica nos diferentes níveis de intervenção docente, desde o seu trabalho ao nível organizacional, à sala de aula e à sua própria actividade auto-reflexiva” tem constituído uma das apostas da formação contínua, que, de acordo com a investigação sobre a formação de professores, se tem, tendencialmente, articulado com o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento das organizações educativas onde os mesmos trabalham.

Percecionada como um conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, numa fase posterior à formação inicial, visam o aperfeiçoamento do conhecimento e das competências profissionais (Estrela & Estrela, 2006), a formação contínua desenvolve-se, como temos vindo a notar, ao longo da carreira do professor, organizando-se como resposta às suas necessidades reais e de acordo com uma “perspectiva de *educação permanente* [...], promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores” (Gonçalves, 1995: 168). Assim, enquanto finalidade formativa que prepara o professor para o desempenho de novas tarefas, o processo de formação contínua visa o desenvolvimento profissional pessoal e/ou coletivo, devendo associar-se aos objetivos educativos dos contextos em que os professores trabalham, assumindo uma dimensão qualificante (Correia, 1989).

Embora tenha sido, inicialmente, idealizada como um processo que permitisse superar possíveis lacunas da formação inicial, a formação contínua foi-se impondo como meio de atualização científica e pedagógico-didática, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais à medida que “as exigências educativas se foram modificando e se colocaram novos desafios aos professores” (Morgado, 2007: 48). Ainda, parece prevalecer a ideia de que a formação contínua possa prestar um contributo educativo significativo na medida em que permite “compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar preparação dos professores, questionar as práticas, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas” (ibidem), desenvolvendo novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

Esta ideia encontra ressonância no pensamento de Pacheco e Flores (1999), que advogam que a natureza da formação contínua encerra duas ideias principais: “a de aquisição de novos saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo” (op. cit.: 126). Neste sentido, os autores, por referência ao ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, esclarecem que a formação contínua tem como

finalidades principais: a aquisição de novas competências; o incentivo à inovação educacional por parte dos professores; e a melhoria da competência docente. Como tal, exige-se, na consecução destes objetivos, que seja perspectivada segundo três critérios, que elencam necessidades concretas: a) *pessoal*, na medida em que a formação contínua, enquanto ação do desenvolvimento psicológico de adultos, responde a necessidades de autodesenvolvimento; b) *profissional*, entendendo que é um processo que procura responder a necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum); c) *organizacional*, que inclui, para além das necessidades da escola, três tipos de necessidades: adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas; melhoria do sistema educativo em geral; e formativas, como forma de resposta à desatualização face à formação inicial (ibidem).

Estas três intenções convergentes a que o sistema de formação contínua procura dar resposta e que têm que ver com as opções individuais de formação, as dinâmicas institucionais de evolução e adaptação a novas conceções e práticas educativas e a lógica de mudança global do sistema educativo (Santos, 2007), parecem informar modelos de formação contínua distintos. Assim, Pacheco e Flores (op. cit.) apresentam uma organização em que distinguem três modelos: *o modelo administrativo* – que pressupõe uma formação planificada e realizada mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais; *o modelo individual* – perspectivado num sentido duplo, que preconiza, por um lado, na autoformação, em que o professor é o sujeito e objeto de formação, e, por outro, na heteroformação, em que o professor elabora projetos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor; *o modelo de colaboração social* – que resulta da interação dos modelos administrativo e individual (conforme se apresenta na figura 15) e que “parte do princípio de que a formação de professores é uma arena social, com muitos actores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação” (op. cit.: 134).

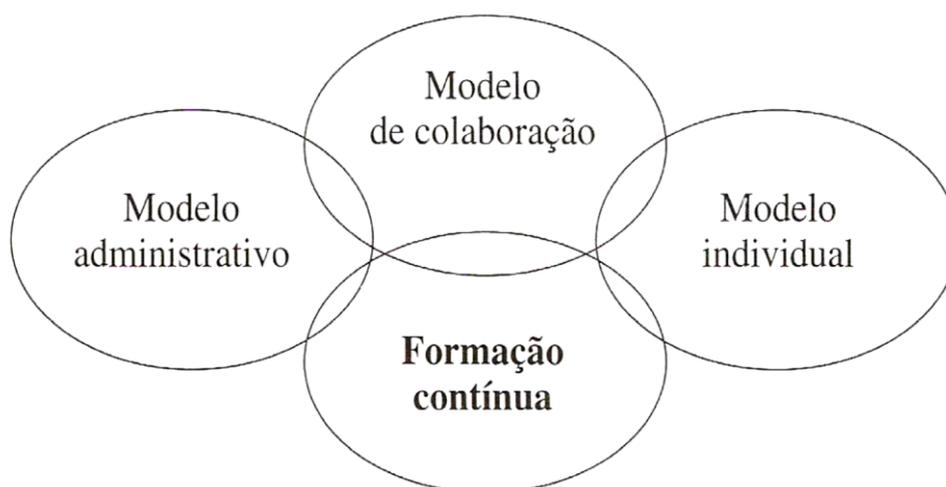


Figura 15: Modelos de formação contínua (Pacheco & Flores, 1999: 126)

A necessidade das escolas criarem as condições necessárias para que facilitem aos professores oportunidades de aprendizagem e para estimular a mudança das práticas pedagógicas dependerá fortemente do paradigma de formação que se perfilha, na medida em que interferirá na forma como os dispositivos e os processos de formação se concebem, organizam e operacionalizam (Morgado, 2007). A este respeito, Eraut (cit. por Morgado, op. cit.) define quatro paradigmas para a formação contínua:

a) o paradigma da deficiência – em que se concebe a formação contínua como um meio de colmatar deficiências da formação inicial e de desenvolver competências práticas que, em conjunto, contribuem para adequar e melhorar a profissionalidade docente; [...];

b) o paradigma do crescimento – em que a formação contínua se organiza para dar resposta a necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional sentidas pelos professores; além da inevitável readaptação profissional, este paradigma radica na perspectiva da autoformação e contribui para facilitar a construção e/ ou desenvolvimento da autonomia profissional por parte dos docentes;

c) o paradigma da mudança – que idealiza a formação contínua como forma de desencadear dinâmicas de mudança institucional e de envolvimento em novos projetos, conceções e práticas educativas; neste caso, embora a formação se perpective para estimular a interação profissional e a participação dos professores em tarefas formativas que propiciem uma aquisição de saberes e uma ‘reposição de competências’ que permitam ‘fazer face à complexidade dos ‘mandatos’ atribuídos à escola’ (Correia e Matos, 2001, p. 47) [...];

d) o *paradigma da resolução de problemas* – que se baseia na ideia de que a escola deve assumir-se como local estratégico de conceção e realização de formação necessária para que os professores consigam diagnosticar e solucionar os problemas que emergem no seu interior; tratando-se de um paradigma em que a formação deve incidir nas questões que os professores consideram cruciais, todo o processo de formação deve centrar-se na escola e estimular o recurso a práticas de investigação e a métodos de trabalho que facilitem a aquisição de saberes, atitudes e competências que permitam dar resposta aos problemas detectados.” (op. cit.: 49).

No panorama educativo português, as perspectivas de formação contínua parecem, segundo Morgado (op. cit.), resultar da conjugação de diversos elementos que caracterizam os diferentes paradigmas, embora se tenha vindo a constatar que os professores tendem a valorizar mais a sua formação pelo paradigma da deficiência do que pelos restantes.

Até ao momento foi-se notabilizando que, enquanto processo dinâmico em que se vai construindo a identidade pessoal e profissional, o processo de formação diz respeito à forma como cada pessoa, “permanecendo ela e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção” (Moita, 1995: 115). Assim, compreender o modo como cada indivíduo se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessaram a sua vida (ibidem). Para além deste desígnio, o conceito de formação emergente implica, na visão de Flores et al. (2009), que os professores se saibam mobilizar com o objetivo de, colaborativamente, enfrentarem as tensões e desafios inerentes à função educativa e, coletivamente, tentarem ultrapassá-los”. Não obstante, e como nota Korthagen:

“Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua *competência de desenvolvimento*. Por conseguinte, temos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.[...] Na educação, descobriu-se a importância, tanto para os alunos como para os professores, da aprendizagem cooperativa e de co-criação do conhecimento. Assim, se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam ainda mais o seu conhecimento especializado (*expertise*) de forma conjunta, temos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa durante a formação de professores” (2009: 44).

Em suma, enquanto etapa do desenvolvimento profissional do professor, a formação contínua deverá procurar capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho existentes no

sistema educativo português, investindo na sua transformação qualitativa (Seco, 2005). Este complexo processo de desenvolvimento competências e de transformação em *continuum*, que envolve, como se viu, iniciativas individuais e de grupo, implica ainda um acompanhamento da supervisão, a quem caberá, como meio de formação, apoiar a aprendizagem profissional contínua, um processo que envolve os indivíduos, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações, na consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto (Marchão, 2011).

5. Supervisão, observação e avaliação da prática: um modelo de desenvolvimento profissional

À medida que as conceções em torno do desenvolvimento profissional docente foram emergindo, surgiu, paralelamente, uma diversidade de modelos de desenvolvimento, que reportam estratégias e abordagens sobre a forma como os professores aprendem e adquirem novos conhecimentos, ampliam competências e reforçam o seu espólio profissional.

Numa abordagem ao conceito de modelo de desenvolvimento profissional docente, Sparks e Loucks-Horsley (1990) definem-no como um desenho para aprender, que engloba um conjunto de suposições acerca da origem do conhecimento e de como os professores adquirem ou desenvolvem o mesmo. Segundo Hargreaves (1993), os modelos de desenvolvimento dos professores podem ser de dois tipos: “first, a *descriptive* model which reports, on the basis of empirical findings, the forms and processes of professional development as they in fact occur; and secondly a *prescriptive* model which states how professional development ought to be” (op. cit.: 88). Apesar de distintas, ambas as perspetivas encontram-se, segundo o autor, intimamente relacionadas, dado que o modelo prescritivo implica mudanças no modelo descritivo, que, por seu turno, fornece alguns constrangimentos à prática do modelo prescritivo.

Os estudos de Sparks e Loucks-Horsley (op. cit.) esclarecem ainda que o conceito de modelo de desenvolvimento profissional poderá ser perspetivado sobre vários prismas mediante as estratégias que lhe acham subjacentes, nomeadamente: a) *desenvolvimento profissional autónomo* – uma perspetiva imbricada na aprendizagem do adulto e que parte do princípio que os professores têm a capacidade de decidirem, organizarem e promoverem a sua (auto)formação autonomamente; b) *desenvolvimento profissional através de cursos de formação* – uma abordagem que visa envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências sob a orientação de um perito

na sua área do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional; na base deste modelo encontra-se ainda a ideia de que a competência profissional poderá ser melhorada através de um processo de treino, em que os professores podem implementar novas técnicas e estratégias de ensino, conducentes à mudança das suas práticas; c) *desenvolvimento profissional através da investigação-ação* – um modelo de cariz investigativo, que persegue um paradigma colaborativo entre professores e investigadores e que entende o professor como um indivíduo que reflete sobre a sua prática, identificando e diagnosticando os problemas que se lhes acham associados e formulando as suas soluções; d) *desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria da escola* – que entende a escola como uma comunidade de aprendizagem e, como tal, tem por objetivo o envolvimento dos membros da comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos, visando, por meio da colaboração, a sua melhoria; e e) *desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão* – informado numa conceção que entende o valor da observação da prática por parte de um colega como uma estratégia potenciadora da análise e reflexão sobre a forma como o professor atua e desenvolve o seu ensino.

Será este último modelo apresentado pelos autores – *desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão* – que constituirá o enfoque da reflexão que se segue na medida em que parece coadunar-se com a filosofia do modelo avaliativo adotado no processo de ADD.

Importa começar por referir que o modelo de desenvolvimento profissional enraizado na supervisão e na observação da prática assenta num paradigma analítico-reflexivo, que entende a reflexão sobre a ação como uma estratégia indissociável da promoção do desenvolvimento profissional do professor. De facto, num cenário reflexivo da supervisão, a análise diagnóstica e reflexiva decorrente da observação da prática, de um professor por outro, uma estratégia que permite uma recolha de informação sobre o ensino do professor, parece facilitar a identificação de problemas e potenciar a procura de soluções que os permitam corrigir, contribuindo, deste modo, para a melhoria das práticas pedagógicas. Neste sentido, concordamos com Amaral et al. (1996: 97) quando afirmam que a reflexão permite ao professor que reconstrua “mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos”.

Parece ser também essa a perspetiva de Korthagen (2009), que, discutindo os benefícios da reflexão para os processos de desenvolvimento profissional, considera que esta prática se mostra benéfica: 1) quando os professores são estimulados a refletir sobre as suas próprias

experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais; 2) se a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída; 3) se essa reflexão seguir uma estrutura sistemática e se essa estrutura for explícita; 4) se essa estrutura for introduzida de forma gradual; 5) se promover a meta-reflexão; 6) se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares. A par destes benefícios, “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2008: 30).

Esta lógica implica, no entanto, uma dinâmica supervisiva que centre o supervisor na sua função de “apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação” (Alarcão & Tavares, 2003: 36), uma visão que enfatiza, sobretudo, o seu papel de encorajador das capacidades de aprendizagem. No cumprimento deste desígnio, o supervisor de uma escola reflexiva:

“ [...] desempenha uma tarefa formativa (que inclui a dimensão avaliativa) cuja finalidade visa o desenvolvimento da escola como organização. Situa-se ao nível da acção sobre os elos essenciais no sistema de modo a que nenhum desses se quebre a necessária ligação entre as partes do todo que é a escola. Está atento aos desafios emergentes e faz a leitura das situações.

Joga o seu papel na contínua interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido (e apoiar os outros nesta atitude) ao vivido e ao conhecido, a fim de melhor se compreender para melhor se agir. Implica-se numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que actuam” (Alarcão, 2002: 236).

Reconheça-se, não obstante, que o potencial formativo e transformador associado à reflexão reverte a favor de um conceito absolutamente central para os pressupostos e princípios de uma orientação reflexiva na formação de professores: a noção de emancipação, fortemente associada ao conceito de autonomia profissional, uma finalidade formativa que tem implicações directas nos processos de desenvolvimento profissional (Moreira et al., 1999). Entendendo-a como o objetivo primordial da formação reflexiva de professores, a emancipação profissional é alcançada “mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face

aos contextos profissionais” (Vieira, 2006: 19). Esta visão supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções. Assim, será esse questionamento que toma a experiência educativa como ponto de partida e de chegada, e lhe confere um lugar proeminente na (re)construção do seu conhecimento e da sua ação segundo (Vieira, op.cit.), que lhe permitirá alavancar a sua transformação. Tal como refere a autora, “revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de acção alternativos” (op. cit.: 17).

Ainda, o desenvolvimento desta capacidade crítico-reflexiva, que cabe à supervisão estimular, supõe, como se anunciou anteriormente, a análise de situações educativas, a intervenção sobre elas e a avaliação crítica dessa mesma intervenção (Moreira et al., 1999), estratégias que, conforme se foi esclarecendo, enformam o modelo de desenvolvimento profissional em discussão. Neste enquadramento, Estrela (1984) esclarece que mesmo nos sistemas de formação de professores mais tradicionais, a observação surge como uma estratégia privilegiada para o processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

Como nota Moreira (2011: 19), “observar é sobretudo um processo de leitura do real, que varia de sujeito para sujeito”, um processo no qual “interagem fatores do observador, como as suas percepções imediatas, concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, observação, etc, ou ainda o seu conhecimento prévio da situação a observar” (op. cit.: 19/20). Depreende-se, assim, que o processo de observação não seja neutro, na medida em que se reveste de subjetividades que dialogam com a pessoa do observador, que frequentemente vê, como sublinha Moreira (op. cit.: 23), “o que espera ver”. Ainda, e como alerta Vieira (1993b), *o objecto e modo de observação dependem, em primeiro lugar, do observador*, que, segundo a autora, transporta para dentro da sala de aula o seu sistema apreciativo, havendo, deste modo, uma relação de dependência no seio da observação entre o seu conhecimento prévio, as suas concepções prévias e as suas percepções.

Enquanto dispositivo de análise (Alarcão & Roldão, 2008), a observação poderá ser ainda entendida como “um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos” (Parente, 2002: 167), sendo que estes formatos diversificados “proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados” (ibidem). Na verdade, uma observação não estruturada ou pouco estruturada assume a forma de observação deliberada e cuidadosa de situações no contexto

natural, sem recorrer a instrumentos de precisão e sem pretender comprovar a exatidão dos fenómenos observados. Já uma observação estruturada e controlada, mais próxima de um paradigma positivista e do modelo científico, “implica uma definição precisa das categorias de observação e sua operacionalização e também um controlo das condições de observação de forma a permitir observações que possam ser posteriormente comparadas” (ibidem). Com efeito, uma observação não estruturada permitirá, a partir de problemas e dificuldades deliberada e sistematicamente observados e registados no contexto natural, obter um conhecimento mais profundo desses problemas e alcançar uma nova compreensão sobre os mesmos através da construção de novas significações (ibidem).

Perseguindo a linha de pensamento anterior, importa clarificar que o processo de observação de aulas admite várias tipologias, que Estrela (1984) divide em três: *observação ocasional*, *observação sistemática* e *observação naturalista*. A *observação ocasional*, de essência naturalista, assenta na “técnica de incidentes críticos” (op. cit.: 111), ou seja, é um tipo de observação seletiva nos comportamentos, que se focaliza num determinado aspeto de uma situação de ensino-aprendizagem e que, por meio de uma descrição detalhada e precisa, “procura estabelecer induções e previsões acerca do individuo que realiza a acção” (Amaral et al., 1996: 111). Esta técnica permite, segundo Estrela (op. cit.), trabalhar de forma mais rigorosa, reduzindo largamente a margem de subjetividade. Trata-se de um tipo de observação bastante popular no campo da supervisão, na medida em que, após a identificação de um problema, se procede à elaboração de um plano de resolução, que passa pela investigação sobre as causas e efeitos de uma ação em concreto, e que incide na formação nas áreas de deficiência do professor em formação (Amaral et al., op. cit.).

Distinguindo-se, na ótica de Amaral et al. (op. cit.), da anterior pelo recurso a instrumentos (sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo), a observação estruturada, que Estrela (op. cit.) designa por *observação sistemática*, é colocada em ação quando: “a) é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; b) são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem ‘repetíveis’” (Estrela, op. cit.: 42). Este tipo de observação comporta, porém, algumas desvantagens, que passam por: uma escolha desacertada das unidades de comportamento a observar; o comportamento observado poder não conseguir explicar a totalidade dos factos do problema e o professor pode não saber até um dado momento o que aconteceu durante a observação; não se obter muita informação quanto às explicações que

fundamentam determinados comportamentos; e, por último, tornar-se difícil atribuir significações às frequências obtidas (Amaral et al., op. cit.). Uma outra desvantagem identificada prende-se com facto de esta abordagem limitar a comunicação acerca da aula, podendo excluir alguns assuntos que poderiam ter interesse discutir (Vieira & Moreira, 2011).

A observação não estruturada ou *naturalista* centra a sua atenção nos comportamentos dos indivíduos em circunstâncias quotidianas e no seu seio natural, momentos em que o observador regista todas as ocorrências dentro da sala de aula, “sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a correr” (op. cit.: 111), ainda que esses momentos de observação se achem, inevitavelmente, condicionados pelas concepções e expectativas do observador (Vieira & Moreira, 2011). Trata-se de uma técnica que, como nota Estrela (op. cit.), não é seletiva, na medida em que o observador acumula dados de forma pouco seletiva, ainda que seja um processo passível de uma análise rigorosa; preocupa-se, essencialmente, com a precisão da situação, no sentido de objetivar a interpretação; pretende estabelecer biografias, que se fundem umas nas outras, compostas por um número elevado de unidades de comportamento; segue o princípio básico da continuidade, entendendo que a seleção de acontecimentos é arbitrária e o processo vital é, como tal, caracterizado pela ininterrupção.

Os processos de observação naturalista e/ou sistemática descritos anteriormente parecem enformar os princípios da supervisão clínica, um conceito que já foi abordado no capítulo anterior e que agora se retoma para reiterar a sua importância no quadro da supervisão e do desenvolvimento profissional. Orientado no sentido de permitir ao professor criar o seu próprio conhecimento por via da reflexão, uma estratégia central para a sua instrução (Garmston et al., 2002), o modelo de supervisão clínica recentra o professor no seu processo de crescimento. Trata-se de uma abordagem supervisiva em que o modo de reflexão sobre a ação é cíclico e segue a sequência tradicional de reunião de pré-observação, observação e análise/interpretação, sendo que durante esta última fase, “o supervisor apoia a construção por parte do professor de perspectivas, princípios e compreensões práticas que favorecerão a prática futura” (op. cit.: 57). De facto, esta ideia de reconstrução crítica e fundamentada nas práticas (Almeida et al., 2001) poderá criar espaços de experimentação e de descoberta e conduzir o professor a intervir dinamicamente nos processos de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Nesta lógica, se ao longo destas fases distintas se adotar uma postura colaborativa entre o supervisor e os professores observados estarão reunidas as condições necessárias para facilitar um “clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis,

2011: 19), uma dinâmica que assegurará benefícios mútuos para o desenvolvimento pessoal e profissional (ibidem).

A par deste papel fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e inspirando e catalisando a mudança da escola, a observação de aulas, de carácter formal ou informal²³, pode, segundo Reis (2011), ser utilizada com finalidades múltiplas (figura 16):

- Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades.
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Figura 16: Algumas finalidades da observação de aulas (Reis, 2011: 12)

Como o autor nota, o processo de observação pretende, para além de demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, “encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objectivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas” (op. cit.: 12).

As finalidades da observação de aulas elencadas anteriormente por Reis abarcam uma das dimensões mais substantivas do papel da supervisão no processo de desenvolvimento profissional do professor: a obtenção de *feedback* sobre a sua prática e o seu ensino, uma dimensão com características formativas e informativas, que inclui, implicitamente, a avaliação do seu desempenho. Tal como referem Alarcão e Roldão (2008: 55), “o feedback sobressai como essencial ao apoio e à regulação” e assume particular interesse como elemento constitutivo da ação

²³ Existem, segundo Reis (2011), referindo-se aos processos estabelecidos para o desenvolvimento profissional e para a avaliação do desempenho docente no contexto internacional, situações de observações e *feedback* com *carácter informal*, que resultam de visitas de curta duração e sem aviso prévio às aulas dos professores ou de conversas diárias estabelecidas entre estes e o supervisor, e com *carácter formal*, que são orientadas por regras negociadas entre os professores e o supervisor, relativamente à frequência, calendarização, duração, focagem, participantes e formas de concretização.

supervisiva (Alarcão, 2010). Esta prática associada ao exercício supervisivo pode assumir várias modalidades que dependem das perspetivas do formador sobre o que é a formação e qual o papel do formando no seu processo de desenvolvimento. Assim, a autora ancora-se num *feedback* de tipo co-construtivo, que se perspetiva como orientador “da acção e do pensamento, ajudando, na sua modalidade dialógica e interactiva, a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas” (op. cit.: 23), e que admite características e tipologias distintas (op. cit.):

- 1) *questionamento como pedido de esclarecimento* – quando a interpelação induz respostas de natureza descritiva e/ou explicativa, que visam fornecer aos interlocutores a caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num dado fenómeno ou acontecimento narrado;
- 2) *questionamento crítico ou estimulador* – quando a interpelação induz respostas de natureza crítico-reflexiva suscetíveis de fornecer aos interlocutores indicadores da compreensão de relações, de construção de saberes e de competências profissionais e de fundamentação teórica de práticas;
- 3) *apoio/encorajamento* – pelo uso de expressões que visam a confirmação de representações e de práticas experienciadas, o incentivo ao aprofundamento de perspetivas teóricas e o encorajamento, prospetivo, para a recondução dessas práticas;
- 4) *recomendação* – que envolve sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas e argumentações e contra-argumentações;
- 5) *síntese/balanço* – que envolve expressões que compendiam tendências já relativamente estabilizadas de perspetivas teóricas assumidas, evoluções, práticas sustentadas e aspetos a melhorar;
- 6) *esclarecimento concetual, teórico e metodológico* – pelo uso de expressões que visam a clarificação de significado dos conceitos, a reconfiguração de concetualizações, a confrontação de perspetivas teóricas narradas com propostas alternativas, dar visibilidade teórica às descrições de práticas e auscultar/detetar a construção de consciencialização da auto-teorização/concetualização do sentido das próprias práticas.

Independentemente da tipologia adotada e dos objetivos que norteiam essa adoção, a obtenção do *feedback* sobre a prática mostra-se essencial para a transformação do desempenho do

professor, na medida em que o confronto com a sua prática e o conhecimento e a compreensão sobre o ensino que esta confrontação possibilita, permitirão desvendar o trilho que o conduzirá ao destino final que qualquer processo de desenvolvimento profissional poderá almejar: melhorar a prática, operar a mudança. Como notam Sullivan e Ganz (2013: 117), “observation is a mirror and thus a stimulus for change. Good supervision is about engaging teachers in reflective thinking and discussion based on insightful and useful observation tools and techniques”. Assim entendida, é na possibilidade de conhecer mais para fazer melhor que, também na perspetiva desta investigação, a observação se assume, enquanto estratégia supervisiva, como uma componente essencial a qualquer processo de desenvolvimento profissional.

Apesar da centralidade que a observação de aulas parece ocupar nos processos de ADD, esta estratégia supervisiva não traz apenas vantagens associadas, que, como se viu ao longo do texto, dizem respeito ao facto de permitirem uma consciencialização do professor face à sua prática pedagógica e às conceções que a determinam; o desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática; o confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem; a possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias de resolução; um enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor (Vieira, 1993a: 83). Na verdade, são alguns os constrangimentos que, pontualmente, poderá acarretar para a prática supervisiva, constrangimentos que, como notam Vieira e Moreira (2011: 38), poderão colocar em causa a sua fiabilidade enquanto instrumento classificatório, facto que leva as autoras a recomendar uma extrema cautela ao utilizá-la como meio de avaliação sumativa.

Com efeito, para além dos problemas identificados por Goldhammer et al. (1980) que as autoras citam e que dão conta do mito da objetividade na recolha da informação; a influência da disposição do observador no modo como observa; a sua incompetência para observar; as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na construção de perspetivas sobre a aula; os efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos; as “gafes” do observador pela participação “intrusiva” na aula e a sua falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação (ibidem), outros potenciais constrangimentos, segundo Vieira e Moreira, incluem:

“[...] o desconhecimento do contexto da aula observada, uma focalização exclusiva em determinadas áreas em detrimento de outras, a falta de transparência e negociação quanto aos

processos e finalidades da observação, a ausência de uma intencionalidade para a observação, a diferença de estatuto entre professor observador e professor observado e a fraca regularidade das observações” (ibidem).

Atendendo a estes problemas, concordamos com Vieira (1993a) quando conclui que parte dos constrangimentos associados à prática da observação de aulas derivam de uma falta de preparação do supervisor e/ou do professor para esta, como, de resto, se tem vindo a discutir ao longo deste texto. Assim, mostra-se necessário o desenvolvimento de competências de observação do lado de todos os intervenientes no processo, por forma a garantir o seu sucesso. Definem-se, como tal, algumas condições essenciais para esse êxito, nomeadamente uma formação adequada do supervisor na área específica da observação, a participação do professor em atividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências de observação e a ocorrência de encontros de pré e pós-observação, momentos em que o supervisor desempenha as suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação (Vieira, 1993a: 84).

Para finalizar a análise do modelo de desenvolvimento profissional centrado na supervisão e observação da prática, entende-se que se o processo de ADD “implicar os próprios professores e a sua reflexão crítica e contextualizada sobre o trabalho realizado (reflexão em acção)” (Curado, 2000: 17), poderá constituir o eixo norteador do seu processo de crescimento e, acrescente-se, da sua emancipação profissional. Tal como refere Moreira (2009b), num processo de emancipação (interpessoal) e de transformação social num contexto avaliativo parece ser absolutamente fundamental dar “lugar à audição da voz do professor e dos seus alunos” (op. cit.: 38), respeitando, ao mesmo tempo, diferentes visões e perspetivas e potenciando todos os benefícios que o trabalho colaborativo possa trazer. Não obstante, e como nota Vieira:

“[...] uma superVisão que é intrínseca a uma prática profissional reflexiva e que traduz, acima de tudo, aquém e além de qualquer reforma, um modo socialmente comprometido de viver a educação. Só assim faz sentido associar as ideias de *supervisão* e *emancipação*: quando esta representa um *interesse colectivo*, ao serviço do qual os professores supervisionam a acção educativa” (2009b: 34).

Esta perspetiva defendida por Vieira ecoa no pensamento de Afonso (2009), que considera que um modelo de profissionalismo de futuro não poderá deixar escapar a oportunidade de a profissão se reinventar coletivamente, um imperativo que esta investigação também identifica.

Enquanto sociedade aprendente, é, para a escola e para os professores, necessário a “combinação do desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão) e do desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração)” (Fullan, 1993: 136). Comungar as capacidades para pensar e comunicar ideias com o trabalho em equipa é, assim, reconhecidamente substancial para o futuro do ensino e para alavancar uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, bem como para aprender a lidar com a mudança (op. cit.).

Assim, e compreendendo que a supervisão é, como prognostica Waite, mais do que “an expert system designed solely to aid in the improvement of instruction” (1995: 141), são nestes tempos de mudança e de incerteza, mas também de possibilidades, que se mostra cada vez mais necessário o apelo a uma supervisão e a uma avaliação do desempenho que se perspetivem como “experiências de libertação de teorias surdas e práticas rotineiras, ao serviço da dignificação e da autonomização do trabalho docente” (Vieira & Moreira, 2011: 62). Não será, porém, excêntrico antever-se que este será um caminho difícil, mas como notam Vieira e Moreira, em educação “nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (ibidem).

Findo o enquadramento teórico que sustenta o estudo aqui apresentado, nos próximos capítulos debruçar-nos-emos sobre a descrição da metodologia de investigação adotada no estudo e a análise da informação recolhida por meio da instrumentação.

PARTE II. O ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV:

Metodologia da Investigação

1. Paradigma de investigação e desenho do estudo

“Research is systematic, critical and self-critical enquiry which aims to contribute towards the advancement of knowledge and wisdom.” (Bassey, 1999: 38)

Importa, antes de se avançar para o enquadramento metodológico que informou o estudo aqui apresentado, começar por referir que se partilha do pensamento de Schostak (2002), que, para se referir à investigação educacional, utiliza a metáfora da viagem, definindo-a como um trajeto que exige “commitment, is often uncomfortable, takes too long and yet opens up new vistas, gives glimpses into different lives and can offer new possibilities for changes in direction [...]” (op. cit.: 2). O autor tece ainda a seguinte consideração sobre os investigadores (viajantes):

“Decisions taken on the way are not only personal but also impact on the lives of others. For some, their journey takes them into political, even hostile environments where they hope to change the circumstances of people’s lives. For others it is a journey of wonder where strange worlds are encountered and where they hope only to describe, explore and understand.” (Schostak, 2002: 2/3)

Pegando nas palavras do autor, ambas as perspetivas veiculadas no seu discurso se aplicaram à nossa “viagem”, uma vez que a procura pelo conhecimento e compreensão do objeto de estudo caminhou, lado a lado, com o desejo de que esse maior conhecimento desembocasse numa tentativa de mudança e/ou de melhoria do processo, dada a evidente inquietação que a classe docente atravessava no momento da sua realização.

Centrando, em seguida, a análise na arquitetura da investigação, o estudo que aqui se apresenta adota o *design* de um estudo de caso múltiplo (por envolver quatro contextos²⁴) de indução analítica, em que a investigadora assume um estatuto não participante, e persegue, em termos epistemológicos, um paradigma naturalista, que pretende cumprir finalidades de tipo descritivo e interpretativo.

A respeito do paradigma interpretativo, Cohen e Manion (1994) afirmam que é caracterizado por uma preocupação com o indivíduo, desenvolvendo esforços no sentido de compreender o mundo subjetivo da experiência humana. Segundo os autores, num paradigma interpretativo, os investigadores:

²⁴ Bodgan e Biklen (2007: 69) consideram que “multicase studies” sofrem essa designação quando o investigador estuda “two or more subjects, settings, or depositories of data [...]”.

“[...] begin with individuals and set out to understand their interpretations of the world around them. Theory is emergent and must arise from particular situations; it should be ‘grounded’ on data generated by the research act. Theory should not precede research but follow it. [...] The data thus yielded will be glossed with meanings and purposes of those people who are their source. Further, the theory so generated must make sense to those to whom it applies.” (op. cit.: 37)

Com efeito, o investigador defensor deste paradigma postula, segundo Lessard-Hébert et al. (2005: 39), uma “*variabilidade* das relações entre as formas de comportamentos e os significados que os autores lhes atribuem através das suas interações sociais”. Uma das características fundamentais da investigação qualitativa reside no compromisso de ver os eventos, ações, normas, valores, etc, partindo da perspectiva do indivíduo que está a ser estudado (Bryman, 1988). Assim, investigar implica a interpretação “de ações de quem é também intérprete” (Coutinho, 2011: 17), envolvendo, como tal, interpretações de interpretações.

Sendo a informação qualitativa a essência da investigação interpretativa (Radnor, 2002), o estudo de caso é uma estratégia metodológica frequentemente eleita pelos estudos de natureza qualitativa (Hamel et al., 1993; Stake, 2000; Radnor, 2002; Lessard-Hébert et al., 2005; Creswell, 2007 e 2009). Percutando esta abordagem metodológica, Hartley (2004) define o estudo de caso como uma investigação detalhada, que frequentemente envolve a recolha de informação sobre um fenómeno num determinado contexto, durante um período de tempo. Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (2007: 59)²⁵ referem-no como “a detailed examination of one setting, or a single subject, a single depository of documents, or one particular event”. Não obstante, e com um entendimento semelhante, Creswell (2007: 73) concebe o estudo de caso como uma abordagem qualitativa em que o investigador explora um sistema delimitado (um caso) ou sistemas delimitados múltiplos (casos), durante um período de tempo, recolhendo informação de forma detalhada e profunda, envolvendo várias fontes de informação (observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios).

De matriz holística e apresentado por Bassey (1999: 58) como uma estratégia de eleição para desenvolver teoria educacional que aclare a política e prática educativas, o estudo de caso reveste-se de um conjunto de características que permitem inseri-lo num paradigma qualitativo e interpretativo, e que compreendem o seguinte:

²⁵ Baseados nos estudos de Merriam, 1988; Yin, 1989; Stake, 1994.

“An educational case study is an empirical enquiry which is:

- conducted within a localized boundary of space and time (i.e. a singularity);
- into interesting aspects of an educational activity, or programme, or institution, or system;
- mainly in its natural context and within an ethic of respect for persons;
- in order to inform the judgements and decisions of practitioners or policy-makers;
- or of theoreticians who are working to these ends;
- in such a way that sufficient data are collected for the researcher to be able:
 - a) to explore significant features of the case,
 - b) to create plausible interpretations of what is found,
 - c) to test for the trustworthiness of these interpretations,
 - d) to construct a worthwhile argument or story,
 - e) to relate the argument or story to any relevant research in literature,
 - f) to convey convincingly to an audience this argument or story,
 - g) to provide an audit trail by which other researchers may validate or challenge the findings, or construct alternative arguments.”

Auscultando ainda as características chave do estudo de caso, Coutinho (2011: 294) sintetiza-as em cinco: 1) o “caso é ‘um sistema limitado’ – logo tem fronteiras ‘em termos de tempo, eventos ou processos’ e que ‘nem sempre são claras e precisas’ (Creswell, 1998)”; 2) “é um caso sobre ‘algo’, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação”; 3) é holístico, ou seja, “tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter ‘único, específico, diferente, complexo do caso’” (Mertens, 1998); 4) “a investigação decorre em ambiente natural”; e 5) “o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados [...]”. Sintetizando as particularidades metodológicas desta abordagem, trata-se, segundo a autora, de “uma *investigação empírica* [...] que se baseia no *raciocínio indutivo* [...]; que depende fortemente do *trabalho de campo* [...]; que *não é experimental* [...]; que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*” (ibidem), sendo que foi este, no nosso entender, o conjunto de características que vestiu o estudo implementado no âmbito desta investigação.

Pese embora a sua essência qualitativa que se tem vindo a discutir, a metodologia do estudo de caso poderá assumir um carácter híbrido²⁶, permitindo a inclusão de análise quantitativa

²⁶ Pese embora as vantagens da utilização de métodos múltiplos, nomeadamente pela complementaridade das informações recolhidas, a investigação da especialidade tem vindo a discutir esta questão e aponta algumas barreiras à integração de métodos. Assim, Silverman (2000: 99) afirma que métodos múltiplos são frequentemente adotados numa esperança equivocada de que revelarão «'the whole picture'», o que se revela numa ilusão uma vez que “speedily leads to scrappy research based on under-analysed data and an imprecise or theoretically indigestible research problema”. Já Bryman (1988) e Brown e Dowling (1998) consideram que uma das principais barreiras à adoção de ambas as metodologias – qualitativa e quantitativa – deriva do facto de se basearem em posições epistemológicas incompatíveis, o que poderá gerar controvérsia e confusão.

quando a mesma se mostra pertinente à compreensão da informação reunida (Bryman, 1988; Hammersley & Gomm, 2000; Silverman, 2000; Schutt, 2006), o que se aplicou pontualmente a esta investigação, nomeadamente em algumas dimensões do tratamento analítico do questionário.

Abandonando agora a reflexão sobre a natureza e características da abordagem metodológica do estudo de caso e focalizando-nos nas vantagens da sua utilização, Aldeman et al.(1980) advogam que o mesmo reúne um conjunto de vantagens que o tornam atrativo para os avaliadores ou investigadores educacionais, uma vez que:

“1. Case study data, paradoxically, is ‘strong in reality’ but difficult to organize. In contrast, other research data is often ‘weak in reality’ but susceptible to ready organization. This strength in reality is because case studies are down-to-earth and attention holding, in harmony with the reader’s own experience, and thus provide a ‘natural’ basis for generalization.

2. Case studies allow generalizations either about an instance or from an instance to a class. Their peculiar strength lies in their attention to the subtlety and complexity of the case in its own right.

3. Case studies recognize the complexity and ‘embeddedness’ of social truths. By carefully attending to social situations, case studies can represent something of the discrepancies or conflicts between the viewpoints held by participants. The best case studies are capable of offering some support to alternative interpretations.

4. Case studies, considered as products, may form an archive of descriptive material sufficiently rich to admit subsequent reinterpretation. Given the variety and complexity of educational purposes and environments, there is an obvious value in having a data source for researchers and users whose purposes may be different from our own.

5. Case studies are ‘a step to action’. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use; for staff or individual self-development, for within-institutional feedback; for formative evaluation; and in educational policy making.

6. Case studies present research or evaluation data in a more publicly accessible form than other kinds of research report, although this virtue is to some extent bought at the expense of their length. The language and the form of the presentation is hopefully less esoteric and less dependent on specialized interpretation than conventional research reports. The case study is capable of serving multiple audiences. It reduces the dependence of the reader upon unstated implicit assumptions ... and makes the research process itself accessible. Case studies, therefore, may contribute towards the ‘democratization’ of decision-making (and knowledge itself). At its best, they allow readers to judge the implications of a study themselves.” (op. cit.: 26).

Para além das vantagens anteriormente expostas, enquanto processo de investigação empírica através do qual se visa analisar um fenómeno atual no contexto real em que ocorre, o

desejo de melhor compreender determinadas situações e o querer conferir um elevado grau de autenticidade a um estudo são fatores, segundo Yin (1994), associados a esta abordagem metodológica e que arguíram a favor da adoção da mesma para esta investigação.

Apresentada a sua validade metodológica há, ainda, que referir que, como método fundamentalmente interpretativo, o estudo de caso encontra-se associado ao conceito de Kincheloe (2003) de que uma interpretação é um argumento e um argumento sempre apela a um conjunto de princípios, que auxiliam na discussão e defesa de interpretações particulares e coadjuvam na decisão de quais são as melhores e piores interpretações. Assim, é, segundo o autor, necessário estabelecer um conjunto de critérios que auxiliem o processo interpretativo, que Madison (1988: 29/30) sintetiza nos seguintes e que se procurou ter presente ao longo da análise realizada:

“Comprehensiveness – involves whether or not the interpretation provides a cohesive picture of a phenomenon. Ask if the interpretation contradicts itself.

Penetration – involves the interpretation’s ability to make sense of a phenomenon by pointing out the intention of those involved with it. Raises questions about the concerns that guided these agents.

Thoroughness – asks whether the interpretation deals with all of the questions it asks about a phenomenon and whether it addresses the questions the phenomenon brings up concerning its own interpretation.

Appropriateness – asks if the questions answered by an interpretation are the ones raised by the phenomenon under study.

Contextually – asks if the interpretation has accounted for the historical and cultural context in which the phenomenon exists.

Agreement – asks whether the interpretation accounts for previous interpretations of the phenomenon. For example, does it point out their deficiencies?

Suggestiveness – wants to know whether the interpretation is fertile in raising new questions and evoking new research about the phenomenon.

Potential – involves the ability of the interpretation to lend itself to the construction of future interpretations. Asks whether it can be extended in a way as to generate new insights.”

Indo de encontro aos preceitos apresentados anteriormente, cabe-nos, em suma, afirmar que a opção pela abordagem metodológica do estudo de caso surgiu como a mais adequada à investigação, sobretudo, por dois motivos:

a) permitir uma interpretação da realidade estudada centrada na compreensão de significados e perspetivas dos participantes, numa lógica ecológica, indutiva e inferencial;

b) possibilitar, dada a sua natureza descritiva e analítica, o questionamento e a confrontação com casos e teorias pré-existentes, potenciando, deste modo, o emergir de novas perspetivas e teorias (Yin, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Ponte, 1994; Merriam, 1988).

De referir, ainda, a opção pela estratégia de um caso múltiplo²⁷ derivou, sobretudo, da conceção de que “the evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust” (Yin, 1994: 45).

Findas as alegações face à adoção desta metodologia, impõe-se, na perspetiva ecológica²⁸ em que este projeto de investigação se situa, que se proceda a uma caracterização pormenorizada dos diferentes contextos em que o estudo decorreu, nomeadamente no que diz respeito às instituições de ensino e aos participantes que colaboram no mesmo.

2. Caracterização do contexto do estudo

Um dos aspetos mais importantes numa investigação de essência qualitativa é, segundo Kincheloe (2003), a sua preocupação com o contexto. Com efeito, o contexto assume, na tendência investigativa atual, uma relevância assinalável para a compreensão dos fenómenos em estudo, uma notoriedade que tem sido igualmente percecionada pela investigação nas áreas do conhecimento da supervisão e da formação de professores (Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Creswell, 2007; Alarcão & Roldão, 2008) e à qual esta investigação não foi, naturalmente, indiferente.

Assim, a respeito da relevância que o contexto assume para a investigação qualitativa, Bryman (1988) afirma que a mensagem básica que os investigadores qualitativos transmitem é que qualquer que seja a esfera em que se recolha a informação, só se podem compreender os eventos quando os mesmos estão situados num contexto social e histórico mais amplo. Já na esfera da

²⁷ Apesar de em algumas áreas o estudo de caso múltiplo ser considerado uma metodologia distinta do estudo de caso único, Yin (1994: 45) defende que a escolha entre “single- and multiple-case designs remains within the same methodological framework – and no broad distinction is made between the so-called classic (that is, single-) case study and multiple-case studies”, tendo sido essa a linha investigativa que se seguiu.

²⁸ Num modelo ecológico, “o desenvolvimento processa-se através de **transições ecológicas** que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais” (Alarcão & Roldão, 2008: 18). Trata-se de uma perspetiva em que as atividades se desenrolam em “microcontextos que se integram em contextos mais alargados e interativos entre si [...], e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada” (ibidem). Nesta lógica, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor implicará o estudo da “interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um individuo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o individuo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que eles se integram” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994: 210; cit. por Alarcão & Roldão, ibidem), uma intencionalidade que também tivemos neste estudo.

investigação educacional, Kelchtermans (2009: 76) considera que “o processo pelo qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio”; contrariamente, deverá ser entendido em interação com o contexto, quer na sua dimensão espacial quer temporal.

Partindo do pressuposto anterior e encetando a contextualização do estudo aqui reportado, importa começar por referir que a investigação contou com a colaboração de um conjunto de sessenta docentes de línguas-culturas (cinquenta e seis professores participantes e quatro coordenadoras), oriundos de quatro Departamentos de Línguas e Literaturas, a exercer funções em agrupamentos de escolas/escolas básicas e secundárias dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, num processo de amostragem de tipo intencional, combinado e por conveniência (Schutt, 2006; Coutinho, 2011). Convém, ainda, esclarecer que no processo de selecção foram contactados cerca de vinte estabelecimentos do ensino público e privado²⁹, muitos dos quais ofereceram uma certa resistência, derivada, possivelmente, da discordância face ao processo/modelo de ADD, e não manifestaram qualquer disponibilidade em colaborar no estudo. Neste sentido, recorreu-se aos contactos pessoais da investigadora, facto que permitiu uma abordagem inicial mais próxima aos contextos e facilitou a disponibilidade destes em colaborar nesta investigação.

A caracterização foi realizada tendo presente os dados obtidos através dos inquéritos realizados aos professores participantes (bloco de questões inicial) e das entrevistas realizadas às coordenadoras/SP (v. anexos 1.1.,1.2,2,3 e 4). A leitura e análise dos Projetos Educativos de Escola e dos Regulamentos Internos de cada contexto prestou, igualmente, um importante contributo a esta caracterização.

Passando à explicação da forma como se efetivou a caracterização dos contextos e dos participantes em estudo, encetá-la-emos com a referência aos recursos físicos e institucionais que particularizaram as escolas, aludindo ainda para a sua moldura humana. Proceder-se-á, posteriormente, à caracterização dos participantes, designadamente dos professores dos diferentes DLL que colaboraram neste estudo e das respetivas coordenadoras/SP, refletindo as variáveis individuais e profissionais que os distinguem.

2.1. Escola A

²⁹ Ainda que um estudo comparativo entre o sistema de ADD em estabelecimentos do ensino público e do ensino privado não tivesse sido contemplado em fase de projeto, a dada altura ponderou-se implementá-lo, o que acabou por não se concretizar por ausência de estabelecimentos do ensino privado que se disponibilizassem em colaborar no mesmo.

2.1.1. Caracterização física e humana

Inaugurada no início da década de noventa, a escola A localiza-se no distrito de Viana do Castelo e encontra-se inserida num meio tendencialmente rural. Trata-se de uma escola Básica 2/3 e Secundária pública, sendo cumulativamente sede de um Agrupamento de Escolas, que engloba, para além da própria, onze jardins de infância e onze escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo por eixo norteador a formação de cidadãos educados e responsáveis cuja existência se pautar pelos valores da tolerância, solidariedade e respeito mútuo, estamos perante uma instituição de ensino de uma dimensão considerável, que serve uma comunidade estudantil de cerca de setecentos alunos, distribuídos por diferentes níveis de ensino, do 2º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, sendo que a maior fatia de alunos inscritos se verifica no Ensino Secundário. Acolhe ainda uma população docente de noventa e sete professores, um corpo estável em que apenas cerca de quinze por cento dos profissionais são contratados. Do mapa de pessoal da escola fazem ainda parte trinta e oito assistentes operacionais e dois guardas-noturnos, que compõem a moldura do pessoal não docente.

Em termos do contexto sociocultural e económico, a escola enquadra-se num plano médio-baixo. Apesar da ambiência rural, coexiste uma grande variedade de pequenas indústrias e serviços. Relativamente à escolarização dos seus habitantes, a taxa média situa-se na escolaridade obrigatória de nove anos, sendo que o número de detentores de uma formação ao nível dos ensinos secundário, médio ou superior é reduzido. Ainda, a taxa de alfabetização assume, neste contexto e à data de escrita deste texto, dimensões preocupantes, dado que o número de analfabetos é superior a treze por cento.

Moldada por uma arquitetura contemporânea, as infraestruturas desta instituição de ensino compreendem vinte e sete salas de aula equipadas com aquecimento, quatro gabinetes de trabalho, uma biblioteca/centro de recursos, uma sala de estudo orientado, dois laboratórios, três espaços desportivos e uma cantina, achando-se ladeada por um amplo espaço exterior. Para além destes recursos físicos, a escola possui ainda uma extensa panóplia de equipamentos audiovisuais, que auxiliam a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, tais como máquinas fotográficas, episcópios, retroprojetores, projetores de diapositivos, gravadores áudio, televisores, projetores de vídeo, gravadores de CD e DVD, leitores de CD e máquinas fotocopadoras, bem como equipamentos informáticos, nomeadamente computadores, *scanners*, projetores de “data show”, computadores portáteis, servidores, redes sem fios, impressoras e serviço de acesso à internet.

Ainda no domínio dos recursos físicos, versam, porém, do seu Projeto Educativo as dificuldades com as quais a comunidade escolar se debate perante alguns problemas de logística e de escassez de meios financeiros que permitam dar resposta às necessidades dos alunos e professores que a integram.

É, igualmente, identificado no Projeto Educativo de Escola, um conjunto de constrangimentos e de dificuldades de natureza pedagógica com os quais a comunidade escolar lida presentemente e que define como sendo de resolução prioritária, a fim de cumprir os intentos de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a falta de articulação entre os saberes teóricos e as práticas quotidianas dos discentes, a ausência de uma cultura cívica, a falta de autonomia e de hábitos de estudo, a desvalorização da aprendizagem e do saber e, por último, a falta de competências de comunicação oral e escrita são preocupações que assolam esta comunidade educativa. É, de igual modo, mencionada a dificuldade em envolver os encarregados de educação na vida escolar dos educandos, bem como a dificuldade em estabelecer parcerias com a comunidade local e regional, de modo a rentabilizar recursos.

2.1.2. Caracterização dos professores participantes do DLL

O corpo docente que constitui o DLL da Escola A é constituído por vinte e dois professores, sendo que catorze dos seus elementos colaboraram neste estudo. Surge, maioritariamente, representado por elementos do sexo feminino, havendo apenas dois docentes do sexo masculino. Trata-se de um corpo docente heterogéneo e relativamente jovem, sendo que o intervalo de idades que reúne um maior número de elementos (cinco) é o compreendido entre os 29 e os 39 anos, imediatamente seguidos por elementos da faixa etária que varia entre 40 e os 49 anos e da faixa que compreende o intervalo entre os 50 aos 52 anos de idade.

Quanto ao estado civil, a generalidade dos professores colaborantes é casada, sendo que um elemento é viúvo. Relativamente às habilitações académicas, o grau de licenciado é detido por todos os professores participantes, sendo que um docente possui o grau de mestre.

Neste contexto profissional, das diferentes áreas do conhecimento específico, predominam as variantes de formação em Português e Francês e Português e Inglês, sendo que a primeira surge representada por cinco elementos e a segunda por quatro. Há, ainda, três docentes cuja área de formação é de Português, um docente das áreas do conhecimento de Inglês e Alemão e, por último, um professor formado nas áreas de Português e Latim.

Trata-se de um corpo docente relativamente experiente, em que a maioria das docentes leciona há mais de dez anos, predominando o grupo entre os 11 e os 30 anos de experiência profissional. De referir que somente dois professores participantes detêm uma experiência profissional inferior a dez anos. Saliente-se, ainda, que a maioria dos professores inquiridos pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola A (dez elementos), sendo que lecionam ainda neste DLL três docentes contratados e uma professora do quadro de zona pedagógica.

2.1.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL

Profissional dedicada e apaixonada pela sua profissão, a coordenadora do Departamento de Línguas e Literaturas da escola A começou, no que diz respeito ao seu percurso académico, por concluir o curso de bacharelato em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo, segundo a própria, chegado a exercer funções enquanto professora deste ciclo de ensino. Anos mais tarde, porém, e porque a “paixão pelas línguas” nunca a desertou, decidiu frequentar a licenciatura em Português e Inglês, na vertente educacional, facto que lhe permitiu lecionar ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, ao longo da sua carreira profissional, e atendendo aos cargos de natureza variada que foi assumindo nos diferentes contextos de trabalho por onde passou, tem procurado manter-se permanentemente atualizada, uma procura que a levou a frequentar um curso de especialização em Gestão e Administração Escolar e um curso de Mestrado em Demografia e Sociologia da População.

No período temporal em que este estudo de investigação foi realizado, esta profissional do ensino tinha 44 anos de idade, era divorciada e não tinha filhos.

No que concerne à experiência profissional, o seu trajeto foi percorrido ao serviço de várias escolas, nomeadamente na região alentejana e no distrito de Viana do Castelo, designadamente na escola A, onde permanece até ao momento da realização deste estudo, pertencendo ao seu quadro de nomeação definitiva deste estabelecimento. Em termos da sua experiência no exercício de funções supervisivas, para além da direção de turma e da coordenação de diretores de turma, integrou o corpo diretivo de um estabelecimento de ensino na região do Alentejo, tendo exercido as funções de vice-presidente e presidente. Declarou, ainda, ter assumido representatividade no Conselho Pedagógico da escola A, na qualidade de Presidente da Assembleia de Escolas. Nos últimos anos da sua carreira, começou por ter a oportunidade de exercer a função de delegada de

grupo de Inglês, atualmente extinta, e, posteriormente, a de Coordenadora do DLL, cargo que exercia no momento de realização deste estudo.

2.2. Escola B

2.2.1. Caracterização física e humana

A escola B situa-se no distrito do Porto e, à semelhança da antecedente, é sede de um Agrupamento de Escolas público, composto por uma escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e três jardins de infância.

Inaugurada em meados da década de oitenta, a escola encontra-se implementada numa zona residencial, transformada por um latente aumento demográfico, em resultado das soluções habitacionais que, progressivamente, destituíram o ambiente rural que outrora a caracterizou. Importa referir que este estabelecimento de ensino se destina a uma população de seiscentos alunos, distribuídos pelos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, integrando ainda alunos dos Cursos de Formação de Adultos e do Ensino Profissional. Da moldura humana da escola fazem, igualmente, parte noventa professores, na sua generalidade efetivos, e trinta e cinco elementos do pessoal não-docente, dos quais vinte e três são assistentes operacionais, dez administrativos e dois guardas-noturnos.

Relativamente à contextualização sociocultural, constata-se que as habilitações académicas das famílias de proveniência da população estudantil se situam, maioritariamente, na escolaridade básica obrigatória, sendo que o contexto é considerado economicamente pouco favorável.

Já no que diz respeito às infraestruturas que servem esta comunidade, deve salientar-se o bom estado de conservação com o qual se apresentam, apesar do quarto de século ao serviço da mesma. Com efeito, para além das salas de aula, que se acham distribuídas por três pavilhões, o espaço escolar, aprazível e amplo, compreende ainda um pavilhão central onde convivem os Serviços Administrativos, o gabinete do Órgão de Gestão e o Centro de Recursos Educativos. A escola possui também um ginásio, bem como um pavilhão onde se concentram o bufete, a cantina e um espaço de lazer dedicado aos alunos.

A formação de cidadãos livres, responsáveis e bem-sucedidos parecem ser as premissas sobre as quais se desenha o Projeto Educativo desta instituição de ensino, que estabelece como principais metas a promoção de uma formação integral dos alunos, o aumento do sucesso escolar, a melhoria da articulação entre órgãos e estruturas do Agrupamento, a melhoria da segurança e

qualidade de vida na escola, o estreitamento da ligação entre a escola, a família e o meio, e a perseguição de caminhos de excelência.

2.2.2. Caracterização dos professores participantes do DLL

O DLL desta instituição de ensino é composto por vinte e dois docentes, quinze dos quais colaboraram neste estudo de investigação. Maioritariamente representado no feminino e contando apenas com um elemento do sexo masculino, a faixa etária destes profissionais vai dos 25 aos 62 anos de idade, sendo que o intervalo que comporta um maior número de elementos é o dos 50 aos 59 anos de idade (sete elementos).

No que concerne ao estado civil, a generalidade dos docentes são casados, existindo, porém, quatro docentes divorciados ou viúvos e um professor solteiro.

Relativamente às habilitações académicas, a totalidade dos professores inquiridos é licenciada, havendo um elemento que possui uma pós-graduação e outro que detém um curso de Doutoramento. Foi, ainda, possível apurar que as áreas de conhecimento específico que predomina no Departamento são as do ensino de Português e Francês (sete elementos), seguida das áreas de Português e Inglês e Inglês e Alemão (três elementos cada) e, por fim, das áreas de Português e de Francês e Inglês, ambas representadas por um elemento.

Trata-se de um corpo docente experiente, cujo tempo de serviço se situa entre os três e os 38 anos de ensino, sendo que o maior número de elementos (oito elementos) se situa entre os 21 e os 30 anos de experiência profissional. Ainda, a generalidade dos professores participantes pertence ao quadro de nomeação definitiva, havendo três docentes do quadro de zona pedagógica e dois professores contratados.

2.2.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL

A natural experiência acumulada ao longo dos seus trinta e sete anos de carreira descendeu de um desejo que acompanhou desde sempre esta profissional: ser professora. Na altura em que este estudo de investigação foi realizado tinha 61 anos de idade, era casada e tinha uma filha.

Relativamente ao seu percurso académico, começou por completar o ensino secundário quando já era casada. Assim, no fervor da revolução de Abril e após dois anos vividos num país estrangeiro, confessou que “estar em casa a tratar das panelas e ver televisão” não correspondia ao

seu ideal de vida. Deste modo, decidiu ingressar na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Franceses, uma formação que teve de conciliar com a maternidade da sua única filha. Realizaria, alguns anos mais tarde, o seu estágio pedagógico através da Universidade Aberta. Ainda no que diz respeito à sua formação académica, confessa ter participado, ao longo do tempo, em vários congressos, no sentido de estar a par das atualizações didáticas e pedagógicas.

Relativamente à sua experiência profissional, foi adquirida ao serviço de várias escolas e de uma escola do Ensino Profissional, com a qual colaborou durante um período de doze anos, pertencendo atualmente ao quadro de nomeação definitiva da escola B. No que concerne à sua experiência em supervisão pedagógica, salienta-se a sua função de mediadora de cursos de Educação e Formação de Adultos e, mais recentemente, o exercício do cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas e Literaturas, que assumia aquando da realização deste estudo.

2.3. Escola C

2.3.1. Caracterização física e humana

Situada num grande centro residencial do distrito do Porto, a escola C é uma escola Secundária 2/3 e sede de um Agrupamento de escolas público de elevada dimensão, que agrega à mesma quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e um Jardim-de-infância, ao serviço de uma comunidade que tem conhecido, nas últimas duas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, facto que a tornou na freguesia mais populosa do seu concelho.

Com efeito, este estabelecimento de ensino destina-se a uma população discente de aproximadamente mil e quatrocentos alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, do 2º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, em que a oferta formativa atravessa o ensino regular, o ensino profissional e os cursos de educação e formação de jovens e adultos emanados do programa “Novas Oportunidades”, formações frequentadas em regime diurno e noturno/pós-laboral. Acolhe ainda um corpo docente de cento e noventa e cinco professores, cento e vinte e dois dos quais pertencentes ao quadro da escola, bem como quarenta e nove elementos do pessoal não docente, na sua generalidade efetivos.

A heterogeneidade da sua população, e as implicações que daí decorrem, dão o mote à caracterização sociocultural e económica dos utentes desta comunidade escolar. Assim, a visível

multiplicidade cultural, a diversidade socioeconómica e os níveis díspares de escolarização e formação que retratam os seus habitantes têm tido, segundo o seu Projeto Educativo, impacto na população discente e na forma como a escola procura dar resposta às necessidades do seu público. Como tal, é na busca pela diversidade da oferta educativa/formativa que a comunidade escolar tem ancorado os seus esforços, nomeadamente no sentido de criar estruturas de apoio ao estudo e de atividades de enriquecimento/complemento curricular que garantam a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral e afetivo/cognitivo dos seus alunos.

É também na demanda por melhores condições físicas que esta instituição tem centrado o seu empenho. Visivelmente desgastadas pela passagem do tempo, que compreende vinte e cinco anos de funcionamento, as instalações, à luz do período em que decorreu este estudo de investigação, começavam a acusar uma natural degradação. Composta por quatro pavilhões, sendo um destes gimnodesportivo, a escola dispunha de quarenta e duas salas de aula, um gabinete de orientação vocacional, quatro gabinetes de Departamento, um gabinete para os diretores de turma, uma sala de estudo, um laboratório fotográfico, um centro de formação, um auditório, um polivalente, uma biblioteca, uma cantina, um bufete para alunos, uma sala de professores, quatro balneários masculinos e quatro femininos. Para além destes, a escola possuía ainda alguns espaços destinados aos serviços, tais como a papelaria, a secretaria, a reprografia e a sala da Direção Executiva. Atendendo ao seu estado, foi com agrado que esta comunidade recebeu a notícia de que seria alvo da intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar, uma remodelação concluída no primeiro trimestre de 2011, que permitiu melhorar consideravelmente as suas instalações, colocando a escola na rota dos estabelecimentos de ensino mais modernos do país.

Ainda, num trabalho continuado de articulação com o seu meio envolvente, este estabelecimento de ensino tem mantido uma relação de proximidade e colaboração com diversos agentes locais, nomeadamente empresas da região, instituições de utilidade pública e camarárias e instituições de ensino superior, facto que tem permitido o estabelecimento de vários protocolos de cooperação, com o desígnio último de unir esforços que assegurem uma atividade educativa mais eficiente e o cumprimento dos objetivos prioritários que a sua população elegeu no Projeto Educativo de Escola e que passam por promover uma formação integral dos alunos, edificada nos valores, na cidadania e na realização pessoal.

2.3.2. Caracterização dos professores participantes do DLL

Tratando-se do maior DLL que colaborou neste estudo, conta com um número de trinta e dois docentes, dezasseis dos quais participaram nesta investigação. À semelhança dos departamentos anteriormente caracterizados, o corpo docente é constituído maioritariamente por elementos do sexo feminino, sendo que as faixas etárias destes profissionais compreendem o período dos 25 aos 59 anos de idade, denotando-se que o intervalo que reúne um maior número de elementos é o que atravessa o período dos 50 aos 59 anos. Os professores participantes são, na sua generalidade, casados, existindo ainda dois docentes solteiros e dois divorciados ou viúvos.

Nesta comunidade profissional, e relativamente às habilitações académicas, a totalidade dos professores são licenciados e nenhum detém formação especializada e/ou pós-graduada. No que concerne às diferentes áreas do conhecimento específico, a variante do conhecimento que reúne um maior número de representantes neste departamento é, em consonância com os departamentos apresentados previamente, a de Português e Francês (seis elementos), seguida pelos cursos de Inglês e Alemão, com quatro representantes, e, por fim, a de Português e Português e Inglês, com três representações cada.

No que diz respeito à experiência de ensino deste corpo docente, pode considerar-se elevada, uma vez que a maior fatia de professores evidencia uma prática profissional superior a vinte e um anos (nove elementos), seguida da faixa que compreende o período entre os onze e os vinte anos de ensino.

A generalidade dos professores inquiridos, pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola C, exercendo, ainda, funções neste estabelecimento de ensino três docentes do quadro de zona pedagógica e quatro docentes contratados.

2.3.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Ingleses, desde 1982, a coordenadora da escola C tinha, à luz da época em que este estudo foi realizado, 52 anos de idade, era casada e tinha um descendente do sexo masculino com a idade de 21 anos. O desejo de abraçar uma carreira artística na área do canto que povoou os sonhos dos seus doze anos de idade foi impossibilitado de se concretizar pelo seu pai, facto que virou, segundo a própria, os holofotes para a sua vocação: ser professora.

A sua formação académica complementar-se-ia dois anos após o término da licenciatura, altura em que realizou o estágio pedagógico, tendo, ainda, frequentado várias ações de formação relacionadas com a docência ao longo do seu percurso profissional.

Detentora de uma experiência profissional de cerca de vinte e oito anos ao serviço dos Ensinos Básico e Secundário, vinte e quatro dos quais prestados na escola C, onde detém uma nomeação definitiva, a sua experiência em funções supervisivas abarcam o exercício da função de orientação de estágio pedagógico no âmbito da formação inicial de professores, em colaboração com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, atividade que exerceu durante um período de dez anos. Ainda, mais recentemente, assumiu a função de coordenação do Departamento de Línguas e Literaturas, cargo que mantém até ao momento da escrita deste texto.

2.4. Escola D

2.4.1. Caracterização física e humana

Sede de um Agrupamento de Escolas público constituído por vinte e oito estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico, a escola D, fundada no início da década de oitenta no distrito de Braga, é uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e encontra-se inserida numa região com características, essencialmente, rurais. Apesar da sua paisagem ter vindo a sofrer alterações profundas com a construção de novas redes viárias, bem como através da implantação de pequenas e médias indústrias, que, para além de terem moldado a paisagem circundante, alargaram o leque de atividades laborais da sua população, mantém a sua essência rural.

Pertencendo ao grupo de estabelecimentos de ensino com “Contrato de Autonomia”, esta escola acolhe uma população estudantil de aproximadamente setecentos e vinte alunos, que convive com um corpo docente de setenta e nove profissionais, na sua generalidade professores pertencentes ao quadro da escola, sendo que a percentagem de docentes contratados a exercerem funções neste estabelecimento é inferior a dez por cento. Prestam ainda serviço neste estabelecimento de ensino trinta e cinco funcionários, que compõe a moldura do pessoal não-docente, nomeadamente vinte e quatro assistentes operacionais, nove administrativos, dois guardas-noturnos e uma psicóloga. Apesar do empenho de todos, a comunidade continua, porém, a debater-se com um número insuficiente de funcionários para dar respostas às suas necessidades,

ainda que possa contar com o recurso a assistentes operacionais, oriundos do Centro de Emprego local, que prestam funções a título temporário.

Relativamente aos recursos físicos, este estabelecimento de ensino conta, para além das habituais salas de aula e espaços destinados aos serviços, com um amplo recreio exterior, destinado ao lazer e atividades desportivas dos discentes. Ao nível dos meios informáticos, dispõe de um elevado número de equipamentos, designadamente computadores, *scanners*, impressoras multifunções e software educativo. Para além destes recursos, a comunidade escolar tem à sua disposição um conjunto de materiais didáticos, que compreendem obras de literatura infanto-juvenil, jogos didáticos e outros materiais didáticos relacionados com as áreas de Matemática e de Ciências Experimentais.

Passando-se, em seguida, à caracterização do contexto socioeconómico e cultural, deve sublinhar-se o facto de a escola se situar num concelho que apresenta alguns problemas sociais, nomeadamente em termos do rendimento económico, emprego, saúde, proteção social, habitação e associativismo, um conjunto de dificuldades que derivam, sobretudo, de situações de pobreza e exclusão social para as quais não parecem existir recursos suficientes. Associadas às dificuldades económicas encontra-se o baixo nível de escolaridade da população, cuja taxa do abandono escolar ronda os três por cento, sendo que a média do nível de escolaridade dos encarregados de educação se situa no 2º Ciclo do Ensino Básico.

A valorização da escola pública, enquanto instituição plural, multicultural e inclusiva, bem como o desenvolvimento do currículo escolar objetivando a melhoria das experiências educativas e da aprendizagem, e a promoção da qualidade educativa de forma a assegurar o sucesso educativo, constituem, segundo os seus Projeto Educativo de Escola e Projeto de Autonomia, os objetivos estratégicos desta comunidade educativa. Com efeito, sob os princípios da educação para a liberdade e autonomia, esta instituição tem procurado colocar em evidência a conceção de uma educação partilhada, coresponsabilizada e aberta ao seu meio envolvente. É com base nessa procura de harmonização de esforços e recursos com o exterior, que a escola tem estabelecido um conjunto de protocolos de cooperação, nomeadamente com algumas instituições de interesse público, locais e regionais, bem como instituições, associações e empresas de gestão privada, facto que tem permitido corresponder ao cumprimento de um dos fins últimos estabelecidos por esta comunidade: melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.4.2. Caracterização dos professores participantes do DLL

O corpo docente que constitui o DLL da Escola D é compreendido por dezoito professores e surge, maioritariamente, representado por elementos do sexo feminino, sendo que onze dos seus elementos colaboraram neste estudo. Trata-se de um corpo docente heterogéneo no que concerne à distribuição por faixas etárias, sendo que o intervalo de idades que reúne um maior número de elementos (quatro elementos) é o compreendido entre os 30 e os 39 anos, imediatamente seguidos pelas faixas etárias que variam entre 40 e os 49 anos e a que compreende o intervalo entre os 50 aos 59 anos de idade, ambas sustentadas por três elementos cada.

Em relação ao estado civil, a generalidade das professoras participantes é casada, sendo que três são solteiras e uma viúva ou divorciada.

O grau de licenciado é detido por todos os professores participantes que compõe este Departamento, sendo que dois docentes possuem habilitações académicas complementares/pós-graduadas: um profissional detém um curso de pós-graduação e outro docente possui um curso de mestrado. Não obstante, das diferentes áreas do conhecimento específico, predominam as de Português e Francês e de Português, ambas representadas por três elementos, seguidas das áreas de Português e Inglês e Inglês e Alemão com o mesmo número de representações (dois elementos). Neste Departamento existe ainda um docente formado na área do ensino de Português, Latim e Grego.

Tratando-se de um corpo docente relativamente experiente, a maioria das docentes leciona há mais de dez anos, sendo que a faixa etária que predomina neste Departamento é a que se baliza entre os 11 e os 20 anos de ensino, seguida pela faixa dos 21 aos 30 anos de ensino e da faixa dos 1 aos 10 anos, com três elementos.

No que respeita à situação profissional, a maioria das professoras inquiridas pertence ao quadro de nomeação definitiva (seis elementos), sendo que lecionam ainda neste contexto uma professora do quadro de zona pedagógica e quatro docentes contratados.

2.4.3. Caracterização da coordenadora/SP do DLL

Iniciou o seu percurso académico com um curso de bacharelato em Filologia Germânica, na vertente de estudos Alemães e Ingleses, frequentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 1976, que a dotou dos instrumentos para iniciar a sua carreira profissional no ensino. Mais tarde, retomou os estudos superiores e concluiu o curso de Licenciatura em Línguas e

Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Ingleses, uma formação que completou através da Universidade Aberta. Treze anos mais tarde faria a sua profissionalização em exercício numa escola da região de Trás-os-Montes. Numa busca por ampliar os seus conhecimentos, acabaria por se inscrever, anos mais tarde, no curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, tendo realizado apenas o ano curricular, uma formação cuja frequência foi motivada pelo exercício de coordenação do Departamento de Línguas e Literaturas que exercia.

A coordenadora da escola D tinha, na altura em que este estudo de investigação se realizou, 56 anos de idade, era divorciada e tinha dois descendentes, um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Relativamente à sua experiência profissional, os trinta e três anos de ensino que detém no seu currículo distribuíram-se por várias localidades do país, designadamente na região, como já foi mencionado, de Trás-os-Montes e no distrito de Braga, sendo que exerce funções na escola D, pertencendo ao quadro de nomeação definitiva, desde 1987. Quanto à sua experiência em funções supervisivas, começou por exercer, numa fase preambular da sua carreira, o cargo de delegada à profissionalização e, posteriormente, assumiu funções enquanto delegada de grupo disciplinar e de coordenadora do Departamento de Línguas e Literaturas, cargo que desempenha até ao momento da realização desta investigação.

Finda a caracterização dos contextos e dos participantes no estudo, passar-se-á a apresentar, em seguida, a metodologia eleita para esta investigação.

3. A metodologia de investigação

3.1. Questões e objetivos da investigação

Como foi mencionado no início deste capítulo, o estudo aqui apresentado derivou, essencialmente, de um interesse em conhecer o novo papel entregue à supervisão pedagógica no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente, perscrutando as teorias pré-existentes e as práticas adotadas ao longo do mesmo. Da reflexão inicial sobre esta problemática emergiram duas questões centralizantes para a investigação:

- 1- Qual o papel do coordenador de DLL, enquanto supervisor da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional, no processo de avaliação do desempenho docente?

2- Em que medida o desempenho do coordenador/supervisor pedagógico poderá influenciar e/ou condicionar o desenvolvimento profissional do docente avaliado?

Assim, após esta epígrafe indagatória que se achou na base da construção deste estudo e na procura por dar resposta às questões levantadas, estabeleceram-se os seguintes objetivos norteadores:

- Caracterizar o processo de avaliação docente de professores de línguas-culturas, tal como decorreu nos DLL de quatro estabelecimentos do ensino público dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo;
- Identificar as expectativas, representações e perceções da prática dos professores avaliados face ao papel do coordenador de departamento, enquanto avaliador no âmbito do processo de ADD;
- Analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL;
- Compreender o impacto da ação supervisiva do coordenador de departamento no desempenho profissional do professor avaliado;
- Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de línguas-culturas.

Com efeito, na demanda por respostas às questões investigativas e objetivos delineados, desenhou-se um conjunto de instrumentos de recolha de informação que sustentaram esta investigação, e que se apresentarão em seguida.

3.2. Estratégias de recolha e análise de dados

Perfilhando o pensamento de Hammersley e Gomm (2000) de que a abordagem metodológica do estudo de caso dá primazia à informação de índole qualitativa em detrimento da quantificação da informação e reiterando o carácter descritivo, qualitativo e interpretativo da investigação aqui retratada, neste estudo congregaram-se algumas estratégias/instrumentos metodológicos de recolha de informação de tradição, maioritariamente, qualitativa. Não obstante,

embora se tenha privilegiado uma metodologia qualitativa, recorreu-se, ainda que pontualmente, a procedimentos de análise quantitativa³⁰.

Considerando a linha orientadora anterior e reportando-nos aos instrumentos metodológicos que elegemos para recolher a informação, e sobre os quais nos debruçaremos pormenorizadamente mais adiante, importa declarar que as preferências recaíram no inquérito por entrevista (semi-diretiva) e por questionário e na análise documental, que envolveu a recolha de documentos oficiais e pessoais de natureza diversificada, nomeadamente documentos reguladores do processo superviso/avaliativo.

Deve, igualmente, referir-se que o processo de colheita de dados foi desenvolvido ao longo do ano civil de 2010, sendo que a informação recolhida incidu sobre as experiências vivenciadas pelos participantes no decurso do processo superviso/avaliativo transato (referente ao ano letivo 2008-2009). Este processo de recolha de informação envolveu diferentes fases, que admitiram instrumentos e intervenientes distintos, momentos que se procuraram retratar no quadro-síntese que se apresenta adiante (quadro 12).

Centrando-nos, agora, na questão dos procedimentos de análise da informação adotados, os estudos de natureza qualitativa produzem, segundo Coutinho (2011: 192), “uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e *reduzida* (data reduction)” no sentido de permitir a descrição e interpretação do fenómeno em estudo. Este procedimento de organização da informação de que nos fala a autora, deverá ser estruturado através de um processo de codificação e de condensação de códigos e, finalmente, representando em figuras, tabelas ou discussão (Creswell, 2007). Assim, a análise atravessou várias etapas: numa fase de pré-análise, procurou-se “organizar o material, escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores” (Coutinho, 2011: 193) que fundamentassem a interpretação final; numa segunda fase, de exploração do material, passou-se à codificação e categorização da informação; a última fase foi dedicada à inferência e interpretação dos dados. Não obstante, a análise da informação implicou, sobretudo, o cruzamento e a interpretação das informações fornecidas pelos professores participantes e pelas coordenadoras dos quatro DLL, tal como foram na realidade vivenciadas e percecionadas pelos mesmos, tendo sido complementada pelas informações extraídas dos diversos documentos que nos foram facultados.

³⁰ Este procedimento foi aplicado na análise do inquérito por questionário.

Quadro 12: Síntese das fases de recolha de informação

Fases da recolha de informação	Técnicas e/ ou instrumentos	Participantes	Tipo de informação recolhida	Objetivos do estudo
Fase preparatória: Elaboração dos instrumentos de recolha de informação (1º trimestre de 2010)	- Pilotagem do questionário. - Registo do questionário no sistema de Monitorização de inquéritos em Meio Escolar (SEGE – Ministério da Educação).	Investigadora 2 professoras colaborantes na pilotagem do questionário	Validação da forma e do conteúdo do questionário	...
1ª fase de recolha de informação (março a julho de 2010)	Entrevista	Investigadora Coordenadoras/SP dos 4 DLL	<ul style="list-style-type: none"> Dados biográficos, académicos e profissionais das coordenadoras/SP; Representações sobre o papel do coordenador no processo de ADD; Perceções do coordenador/SP face: <ol style="list-style-type: none"> ao processo de ADD; ao desempenho da sua função no processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o processo de avaliação docente de professores de línguas-culturas, tal como decorreu nos DLL de 4 escolas dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo; Analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL; Caracterizar o impacto da ação supervisiva do coordenador/SP de DLL face ao desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado.
2ª fase de recolha de informação (junho a julho de 2010)	Questionário com questões de tipologia fechada e aberta	Professores participantes dos 4 DLL	<ul style="list-style-type: none"> Representações dos professores sobre o papel do SP no processo de ADD; Perceções e vivências dos professores relativamente às práticas supervisivas e avaliativas referentes ao seu contexto de ação. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o processo de ADD de professores de línguas-culturas, tal como decorreu nos DLL de 4 escolas dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo; Identificar as expectativas, perceções da prática e representações dos professores face ao papel do coordenador de DLL, enquanto supervisor e avaliador, no âmbito do processo de ADD; Caracterizar o impacto da ação supervisiva do coordenador/SP de DLL face ao desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado.
3ª fase de recolha de informação (setembro a dezembro de 2010)	Documentos utilizados no processo de supervisão/avaliação	Investigadora Coordenadoras/SP dos 4 DLL Professores participantes dos 4 DLL Órgãos diretivos das instituições escolares cooperantes	<ul style="list-style-type: none"> Práticas de observação da componente pedagógica no âmbito do processo de ADD; Perceções dos avaliados e dos avaliadores sobre o desempenho dos primeiros; Elementos para a caracterização dos contextos em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o processo de ADD de professores de línguas-culturas, tal como decorreu nos DLL de 4 escolas dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo; Caracterizar o impacto da ação supervisiva do coordenador/SP de DLL face ao desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado.

O tratamento da informação reunida ancorou-se na técnica da análise de conteúdo, que consiste, na ótica de Coutinho (ibidem), em avaliar de forma sistemática um corpo textual ou audiovisual, de forma a desvendar e quantificar a “ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (ibidem) e em que o investigador procura “estruturas e regularidades nos dados e faz inferências com base nessas

regularidades” (ibidem). Esta conceção resgata a definição de Holsti (1969) de que a análise de conteúdo é qualquer técnica que procure fazer inferências ao mesmo tempo que identifica, objetiva e sistematicamente, características das mensagens.

Ainda sobre esta técnica da análise de conteúdo, Bardin (1995: 117) acrescenta que a mesma se organiza “em redor de um processo de categorização”, que o autor define como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e consequente reagrupamento segundo o género (analogia)” (op. cit.: 117/118). Considerando esta conceção, a informação deverá ser organizada em torno de determinados tópicos, temas-chave ou questões centrais (Symon & Cassel, 2004), cabendo ao investigador estabelecer, perante a informação recolhida, padrões e procurar a correspondência entre duas ou mais categorias (Creswell, 2007).

O processo de categorização envolve duas etapas: a primeira, que Bardin (op. cit.: 118) designa de “o inventário”, tem por objetivo isolar os elementos; e a segunda, “a classificação”, procede a uma repartição dos elementos, procurando ou impondo uma certa organização das mensagens. Não obstante, Bardin (op. cit.: 119) refere que a categorização poderá envolver dois processos inversos:

- “• É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por «caixas» [...], aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos.
- O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por «milha». O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação.”

Analisadas estas duas variantes, considera-se que ambos os processos de categorização anteriores se aplicaram a esta investigação, tendo, porém, prevalecido o processo de “caixas”.

Ainda, partindo do princípio que qualquer análise da realidade que cumpra os desígnios de um paradigma interpretativo requer a recolha e triangulação de um número considerável de evidências ao longo de um determinado período de tempo (Lincoln & Guba, 2000), a interpretação das respostas decorreu do cruzamento e/ou triangulação das diferentes fontes de informação, de forma a construir uma matriz categorial que se aplicasse aos diferentes tipos de evidência.

Bush (2002) define a triangulação como um processo de comparação de muitas fontes de evidência no sentido de determinar a precisão da informação ou do fenómeno, com o fim de

estabelecer a sua validade, uma abordagem em que são, segundo Denzin (1970. cit. por Bryman, 1988), combinados múltiplos observadores, perspectivas teóricas, fontes de informação e metodologias. Este conhecimento combinado a partir de múltiplas fontes conduz a uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Bryman, 1988; Bogdan & Biklen, 2007). Assim, o recurso à triangulação partiu do cuidado de confrontarmos as diversas perspectivas e pontos de vista evidenciados pelos participantes, uma estratégia que é frequentemente utilizada em estudos de caso de essência qualitativa (Cohen & Manion, 1994; Bush, 2002; Yin, 2003; Bogdan & Biklen, 2007).

Debruçando-se sobre as diversas faces desta estratégia metodológica, Cohen e Manion (1994: 236), baseados nos estudos de Denzin, apresentam seis tipos de triangulação aplicados à investigação (figura 17):

- 1 *Time triangulation*: this type attempts to take into consideration the factors of change and process by utilizing cross-sectional and longitudinal designs.
- 2 *Space triangulation*: this type attempts to overcome the parochialism of studies conducted in the same country or within the same subculture by making use of cross-cultural techniques.
- 3 *Combined levels of triangulation*: this type uses more than one level of analysis from the three principal levels used in social sciences, namely, the individual level, the interactive level (groups), and the level of collectivities (organizational, cultural or societal).
- 4 *Theoretical triangulation*: this type draws upon alternative or competing theories in preference to utilizing one viewpoint.
- 5 *Investigator triangulation*: this type engages more than one observer.
- 6 *Methodological triangulation*: this type uses either (a) the same method on different occasions, or b) different methods on the same object of study.

Figura17: Os principais tipos de triangulação usados em investigação
(adaptado de Cohen & Manion, 1994)

Assim, os tipos de triangulação aplicados ao estudo aqui apresentado são os que os autores designam por “time triangulation”, dado que a recolha de dados foi longitudinal e “cross-sectional”; e “methodological triangulation”, por utilizar métodos diferentes para o mesmo objeto de estudo e aplicados a diversos contextos, de resto uma das tipologias de triangulação mais frequentemente utilizadas em educação e aquela que, possivelmente, tem mais para oferecer (ibidem).

A interpretação das respostas e das informações recolhidas teve, igualmente, presente a conceção de Hadji e Baillé (2001: 220) de que “há interpretação a partir do corpo de hipóteses, mas também ao nível das inferências pelas quais se confere sentido aos resultados das análises”.

Esta componente da análise consiste, segundo Lessard-Hébert et al. (2005), “na atribuição de *significados* aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou configurações expressas em proposições ou modelos” (op. cit.: 122). Durante a interpretação dos dados, “é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o suporte e as perspectivas significativas para o estudo” (Coutinho, 2011: 196), ou seja, o sentido da interpretação encaminha-se pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. Como tal, procurou-se nesta fase, como ao longo de toda a investigação, manter um diálogo aberto com os referenciais teóricos que a informaram.

Importa referir, por último, que a investigação não descurou a preocupação em apreender o real, ainda que se compreenda que essa apreensão do real se limite somente à nossa representação sobre o mesmo (Deshaies, 1992: 158), pese embora sob “a influência de questões ou de hipóteses erguidas pela ciência”.

E com este último apontamento dá-se por concluída esta explicação, passando-se a apresentar, em seguida, o tipo de informação recolhida e os instrumentos utilizados no âmbito da implementação do estudo empírico, iniciando pelo inquérito por entrevista aplicado às quatro coordenadoras/SP.

3.2.1. O inquérito por entrevista: coordenadoras/SP dos DLL

Na senda de uma metodologia qualitativa, a entrevista configura uma técnica de recolha de dados que possibilita obter informação através da interação verbal direta entre indivíduos (Cohen & Manion, 1994). A sua natureza dialógica permite ao investigador reunir informação nas palavras próprias dos sujeitos de modo a que possa perceber a forma como estes interpretam o mundo que os circunda (Bogdan & Biklen, 2007). Esta possibilidade de penetrar no universo íntimo do sujeito entrevistado possibilita, na conceção de Tuckman (1972), aferir o conhecimento que o mesmo detém, as preferências e valores que apresenta e as atitudes e crenças que abraça, o que a torna numa das ferramentas mais úteis e recorrentes de recolha de informação para fins investigativos (Oppenheim, 1992; Cohen & Manion, 1994; Holstein, 1995; Kvale, 1996; Wragg, 2002; King, 2004).

Definida como um processo de construção da realidade que conta com o contributo de ambas as partes envolvidas – entrevistador e entrevistado(s) – e pela qual ambos são afetados, a entrevista permite, na ótica de Wragg (2002: 143), ao investigador educacional:

“ [...] to enquire into such matter as the development and support of teaching competence, relationships between insider and outsider groups and individuals, the impact of decisions on members of institutions, factors influencing the outcomes of teaching and learning.”

Sob o ponto de vista do potencial investigativo, Brown e Dowling (1998) referem que algumas das vantagens que a técnica do inquérito por entrevista reúne têm que ver com a possibilidade do entrevistador explorar em detalhe questões complexas, sondando, investigando, incitando e clarificando o entrevistado, sendo, simultaneamente, favorecedora do empenho pessoal do investigador na recolha da informação. Uma outra vantagem que este método parece congrega, e que se aplica a esta investigação, reside no facto de a maioria das pessoas gostar de falar sobre o seu trabalho, ainda que sejam poucas as oportunidades de o fazer, sublinhando que, comumente, os entrevistados gostam da experiência, sendo que em alguns casos descobrem que os ajudou a clarificar os seus pensamentos sobre um tópico em particular (King, 2004).

Ainda, na perspectiva de Cohen e Manion (1994), a entrevista poderá servir, enquanto técnica de investigação, três propósitos: primeiro, poderá ser utilizada como o principal meio de recolha de informação, exercendo influência direta sobre os objetivos de investigação; segundo, poderá ser usada para testar ou sugerir novas hipóteses ou como um dispositivo exploratório para ajudar a identificar variáveis e relações; e, terceiro, poderá ser uma estratégia de investigação em conjunto com outros métodos. Foram estes, de resto, os propósitos que se procuraram alcançar ao implementar esta estratégia de recolha de informação.

Reportando-nos à investigação em análise, a entrevista realizada a cada coordenadora dos quatro DLL assumiu uma forma semi-diretiva³¹, uma tipologia tendencialmente preferida pelos investigadores educacionais (Bryman, 1988; Wragg, 2002), dado que permite aos entrevistados que se expressem em extensão, mas oferece a possibilidade de, simultaneamente, evitar divagações sem rumo (Wragg, 2002), ao mesmo tempo que consente que explorem as suas vivências de uma forma flexível. Considerando este entendimento, a opção pelo inquérito por entrevista foi tomada no sentido de permitirem uma recolha de informação mais rica, sob o ponto de vista da qualidade dessa informação, nomeadamente por consentir o auscultar não só do conhecimento, pensamentos e visão da supervisão das coordenadoras, mas por facilitar, paralelamente, o acesso aos sentimentos e emoções que as acompanharam no decurso do processo de avaliação do

³¹ Apesar de assumir uma construção semiestruturada, garantiu-se, antevendo a hipótese das coordenadoras entrevistadas avançarem espontaneamente com a informação antes da nossa solicitação, a possibilidade de que os temas fossem reorganizados e até mesmo ampliados.

desempenho dos seus pares. Pretendeu-se, em suma, que a implementação desta técnica conferisse uma maior autenticidade a este estudo, que outros instrumentos de recolha de informação poderiam não conseguir apurar com o mesmo grau de extensão e/ou profundidade.

Na ótica da reunião de dados, esta técnica consentiu, ainda, a recolha de informação sobre o pensamento, representações e conceções das coordenadoras entrevistadas relativamente ao processo de avaliação do desempenho que permitisse: a) caracterizar as práticas supervisivas que se acharam envolvidas no mesmo, e b) analisar, sob a perspetiva do supervisor pedagógico, o impacto que as mesmas poderão ter operado no desenvolvimento profissional dos avaliados. Norteada, assim, por estes objetivos centralizadores, a entrevista foi elaborada tendo presente o enquadramento teórico apresentado nos três capítulos iniciais, que se orienta por uma perspetiva construtivista, reflexiva e democrática da supervisão, notabilizando-se que a formulação do roteiro se deixou influenciar pelas recomendações de Mann (1983) e foi encaminhada por um guião construído para o efeito, que se apresenta no quadro 2.

Tendo presente os objetivos que figuram no guião, e uma vez no terreno, procurou-se, na condução da implementação da, começar por se estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as entrevistadas, criando um ambiente descontraído e afirmando, reiteradamente, que o interesse na realização da mesma se achava circunscrito à compreensão das opiniões/representações que detinham do seu papel enquanto supervisoras e avaliadoras do desempenho dos seus colegas, cumprindo, única e exclusivamente, fins investigativos. Importa, igualmente, referir que apesar de a entrevista obedecer a uma estrutura pré-definida, esclareceu-se as entrevistadas sobre a possibilidade de tomarem a palavra sempre que o entendessem, tendo-se procurado evitar interferências no seu discurso, por forma a garantir que o seu pensamento fluísse isento de interrupções.

A par destes procedimentos, deve salientar-se que se procedeu, após o consentimento das coordenadoras/SP entrevistadas, à áudio-gravação das entrevistas, cuja duração foi de aproximadamente uma hora (cada entrevistada), tendo sido, posteriormente, transcritas integralmente (v. anexos 1.1, 1.2, 2, 3 e 4).

Quadro 13: Guião da entrevista realizada às coordenadoras/SP dos 4 DLL

Objetivos gerais:			
<p>a) Obter elementos que permitam caracterizar as práticas supervisivas que informam o processo de avaliação docente em contexto de trabalho, bem como o impacto que as mesmas exerceram no desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado, tal como são evidenciadas pelo coordenador do DLL;</p> <p>b) Recolher dados que permitam compreender quais as perceções/representações do coordenador(a) do DLL face ao processo de avaliação.</p>			
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos para o formulário de questões	Questões colocadas
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar o trabalho de investigação que está a ser realizado e, nomeadamente, os seus objetivos; - Solicitar o contributo da entrevistada para o sucesso do estudo; - Pedir permissão para gravar a entrevista; - Garantir a confidencialidade das informações prestadas. 	...
O PERFIL DO (A) COORDENADOR(A)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso biográfico, académico e profissional do (a) coordenador(a)/ supervisor (a). - Obter informações sobre as experiências prévias do(a) coordenador(a) no exercício de funções supervisivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que forneça os seus dados biográficos, tais como idade, estado civil, dados familiares; - Questionar sobre a sua formação académica inicial, contínua e/ ou pós-graduada, expondo, nomeadamente, as razões conducentes à realização dessa formação; - Pedir que fale resumidamente sobre o seu percurso profissional, com particular incidência sobre a sua experiência prévia no desempenho de funções supervisivas. 	<p>Descreva, sucintamente, o seu percurso biográfico, académico e profissional até ao momento?</p> <p>Quais as razões que conduziram à realização da formação?</p> <p>Que experiência detém no exercício de funções supervisivas?</p>
O PAPEL DO(A) COORDENADOR(A) NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher perceções do(a) coordenador(a) face: 1. ao processo de avaliação do desempenho docente; 2. ao desempenho da função de supervisor(a) no processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a opinião da entrevistada face ao processo de avaliação do desempenho docente; - Conhecer o seu posicionamento relativamente à implementação do processo de avaliação do desempenho; - Pedir que descreva sucintamente de que modo o processo avaliativo foi implementado; - Solicitar à entrevistada que expresse a sua opinião sobre a função que o coordenador deverá desempenhar no processo de avaliação do desempenho. 	<p>Qual é a sua opinião face ao processo de avaliação do desempenho? Concorda ou discorda e porque motivo (s)</p> <p>De que modo o processo de avaliação foi implementado, ou seja, quais foram as etapas percorridas?</p> <p>Na sua perspetiva, como caracterizaria a função do coordenador no âmbito deste processo?</p>
ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO ADOPTADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre os objetivos que traçou para o seu próprio desempenho – como coordenador(a); - Compreender as estratégias de supervisão que informaram o processo supervisivo/ avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que se pronuncie sobre os seus objetivos individuais no exercício da função supervisiva; - Solicitar que mencione quais as estratégias de supervisão que utilizou no processo avaliativo, 	<p>Mencione os seus objetivos individuais no âmbito da função supervisiva?</p> <p>Que estratégias supervisivas procurou implementar ao longo do processo avaliativo? (Estratégias de supervisão: encontros de pré- e pós-observação (supervisão clínica); negociação;</p>

	- Perceber o grau de satisfação face ao cumprimento dos objetivos traçados pelo(a) coordenador(a).	- Questionar sobre o balanço que faz do alcance desses objetivos.	democratização; dialogicidade; etc.) Como caracterizaria o seu grau de satisfação face ao cumprimento dos seus objetivos neste processo? Cumprimento/ incumprimento face às expectativas.
RELAÇÃO INTERPESSOAL COM OS AVALIADOS	- Recolher a opinião do(a) coordenador(a) sobre a relação interpessoal com os professores avaliados.	- Pedir que se pronuncie sobre a relação que manteve com os avaliados no decurso do processo superviso; - Solicitar que dê a sua opinião sobre a influência que a relação interpessoal avaliador/ avaliado poderá exercer no processo avaliativo.	Caracterize a relação que manteve com os avaliados no decurso do processo avaliativo? Considera que a relação interpessoal de avaliador/ avaliado poderá influenciar o processo avaliativo?
PERCEPÇÕES DO COORDENADOR FACE AO PROCESSO SUPERVISIVO/ AVALIATIVO	- Recolher informações sobre a perceção do(a) coordenador (a) face à forma como decorreu o processo superviso/ avaliativo.	- Solicitar que mencione, em linhas gerais, como decorreu o processo superviso/ avaliativo, referindo quais os principais problemas/ entraves que enfrentou, bem como as conquistas mais significativas que alcançou. - Pedir que faça referência às aprendizagens mais significativas que considera terem sido realizadas pelos envolvidos neste processo: supervisor/ avaliador e supervisionados/ avaliados.	Quais foram os principais obstáculos que sentiu na implementação do processo avaliativo? E as principais virtudes? Refira quais foram as aprendizagens que considerou serem as mais significativas para si no decurso deste processo. E as realizadas pelos seus avaliados?
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	- Recolher a opinião do(a) coordenador(a) a fim de obter dados que permitam caracterizar o papel que o mesmo exerce, na qualidade de supervisor, no processo de desenvolvimento profissional do professor.	- Pedir que expresse em que medida considera que contribuiu (ou não) para o desenvolvimento profissional dos professores que supervisionou.	Considera ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores que supervisionou?
O FECHO DA ENTREVISTA	-Criar espaço para que o entrevistado possa exprimir aspetos que não foram contemplados no decurso da entrevista; - Agradecer a colaboração prestada e reafirmar a confidencialidade da informação.	- Questionar a entrevistada sobre a possibilidade de acrescentar algum dado que não tenha sido abordado ao longo da entrevista; - Agradecer a colaboração da entrevistada pelas informações prestadas, reafirmando a plena confidencialidade da sua identidade.	Aspetos não contemplados anteriormente.

3.2.2. O inquérito por questionário: professores participantes dos DLL

Por se tratar de um instrumento de recolha de informação que permite a colheita de dados junto de um elevado número de participantes sob limites de tempo e de recursos (Brown & Dowling, 1998), o inquérito por questionário torna-se num instrumento muito atrativo para o investigador. Assim, quando comprado com outras técnicas, nomeadamente a entrevista, o inquérito por questionário é mais amplo no alcance, ainda que, porém, mais impessoal em natureza (Coutinho, 2011). Pese embora as suas qualidades, a autora, inspirada nos estudos de Eisman (1992) e Ghiglione e Matalon (1997), alerta ainda para o facto de na aplicação do questionário não haver contacto pessoal com o inquirido, o que obriga a uma prestação de cuidados especial na sua conceção, nomeadamente quanto ao número de perguntas, tipo de resposta a solicitar, que deve ser fácil para não desmotivar o inquirido, bem como ao nível do *layout* e aparência geral do formulário, que deverá ter um bom arranjo gráfico e uma boa apresentação.

Neste sentido, e tendo presente as recomendações de Coutinho anunciadas anteriormente na sua elaboração, foi construído um questionário, que designamos por “O papel do supervisor pedagógico do Departamento de Línguas e Literaturas” (v. anexo 5), com os objetivos de reunir informação que permitisse: a) identificar as representações pessoais dos professores dos quatro DLL face ao papel do coordenador de Departamento, nomeadamente à sua função de avaliador; e b) conhecer as perceções e vivências dos professores relativamente às práticas supervisivas e avaliativas que encontraram nos seus contextos de ação ao longo do processo avaliativo. Importa referir que este instrumento foi composto por três secções distintas – A, B e C –, e envolveu questões que admitiram respostas de tipologia fechada e aberta, tendo sido utilizadas escalas do tipo Likert, uma opção que teve por objetivo verificar o grau de concordância (ou discordância) e/ou de importância (ou não importância) atribuído às afirmações apresentadas.

Face a este instrumento, impõe-se, antes de se apresentar a forma como cada secção que o compõe foi construída, uma referência ao facto de o seu processo de elaboração ter atravessado várias etapas. Assim, numa fase preparatória e prévia à construção e no sentido de conferir a validade do seu conteúdo, houve lugar para consultar e analisar a literatura das áreas da especialidade da supervisão e da avaliação no sentido de reunir um manancial teórico que fundamentasse a sua elaboração, como foi, de resto, já referido em outros momentos do texto. Aliada à revisão da literatura específica, procurou-se ainda aprofundar o nosso conhecimento sobre

os procedimentos a relevar na construção de questionários (Mann, 1983; Cohen & Manion, 1994; Brown & Dowling, 1998; Ghiglione & Matalon, 2001; Bell, 2002; Burton & Bartlett, 2005; Schutt, 2006).

Numa segunda fase, passou-se à elaboração dos itens sobre os quais recairia a recolha de informação, tendo sempre por referência o conhecimento retirado da literatura. Findo este passo, e na consciência de que por vezes o investigador detém um olhar viciado sobre o instrumento que elaborou, que o impede de verificar as suas lacunas, a fim de assegurar que o questionário se encontrava claro e inequívoco, avançou-se para um processo de pilotagem do mesmo. Neste sentido, foi, primeiramente, sujeito a uma validação por juizes, por parte de uma investigadora experimentada na área da supervisão pedagógica, com o objetivo de o analisar e comentar, sendo que o seu olhar permitiu a revisão de alguns aspetos do mesmo. Após esta análise, solicitou-se a duas professoras, que não pertenciam a nenhum dos contextos estudados, que o respondessem, apontando os aspetos que lhes parecessem menos claros. De facto, este processo de pilotagem revelou-se de grande utilidade para a investigação, pois não só permitiu uma simplificação da linguagem utilizada na versão inicial do questionário, como consentiu, através do *feedback* e da reflexão que as professoras nos emprestaram sobre o mesmo, compreender em que medida as questões colocadas estariam a ser convenientemente interpretadas (Brown & Dowling, 1998).

Importa, de igual modo, salientar que, antes da aplicação deste instrumento no terreno, e por se tratar de um questionário aplicado em meios escolares, houve a preocupação de contactar formalmente o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, a fim de se proceder ao pedido de autorização da sua aplicação. Este instrumento foi, como tal, submetido a análise por parte desta entidade e, segundo a mesma, por cumprir os requisitos de qualidade técnica e metodológica, foi aprovado e autorizado pelos Serviços de Inovação Escolar, tendo ficado registado com o número 013670001 (*v.* anexo 6).

Finda esta explicação, impõe-se, neste momento do texto, esclarecer que cada secção que compõe este instrumento cumpriu objetivos distintos sob o ponto de vista da informação a recolher, facto que poderia ter implicado que o mesmo se reestruturasse e dividisse em três instrumentos diferentes, uma estratégia que chegou, de resto, a ser materializada numa fase inicial da construção dos instrumentos de recolha de informação. Este planeamento estratégico não foi, porém, consumado por se considerar que, atendendo o número elevado de participantes (cinquenta e seis) e dos múltiplos contextos em estudo, tornar-se-ia extremamente complicado implementar três questionários em momentos distintos, sobretudo por dois motivos: primeiro, a saturação a que os

participantes ficariam expostos pela sistemática solicitação da investigadora, o que poderia gerar um desinteresse na participação; e segundo, cada momento de recolha de informação implicaria a reunião de consensos e de disponibilidades sobre as datas e locais em que a mesma se efetuaria entre a investigadora e os professores, o que dificilmente se conseguiria concertar dado, precisamente, o número elevado de participantes que este estudo envolveu. Assim, refletindo sobre estes constrangimentos, e por esta investigação se reportar a um processo de avaliação findado, concluiu-se que a congregação num instrumento único mas seccionado seria a estratégia que melhor serviria a mesma.

Não obstante, a construção de cada secção que compôs este questionário foi orientada por um guião que se elaborou para o efeito e que, apesar de seccionarmos a sua análise, poderá ser consultado na íntegra (v. anexo 7). A análise das informações prestadas foi, á semelhança da estratégia adotada face aos restantes instrumentos de recolha de informação, baseada na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Coutinho, 2011), organizada e categorizada segundo os quadros 13.1, 13.2 e 13.3, que se apresentarão em seguida.

3.2.2.1. Secção A

Uma das questões centrais para este estudo tem que ver com as representações que os professores admitem sobre o papel que o supervisor da prática pedagógica deverá desempenhar, quer no âmbito genérico da sua atividade quer na qualidade de avaliador no processo de avaliação do desempenho profissional. Assim, com o objetivo de reunir informação que permitisse identificá-las, compôs-se a Secção A do questionário, que compreendeu sete blocos de questões, cinco de resposta de tipologia fechada e duas de resposta aberta, sendo que a opção pela introdução de questões da última tipologia foi tomada no sentido de dar ao professor a possibilidade de refletir sobre a temática em estudo e de exprimir, livremente, os seus conceitos e pontos de vista.

Foi incluído um bloco de questões (item A.1) através do qual se pretendeu angariar dados que permitissem proceder à caracterização dos participantes, nas dimensões biográfica, académica e profissional, que já foi analisada aquando da caracterização dos contextos e dos participantes. Uma leitura do quadro 13.1 poderá ilustrar a forma como esta secção foi edificada e as dimensões, categorias e subcategorias que a configuraram.

Quadro 13.1: Secção A do questionário – dimensões, categorias e subcategorias

SECÇÃO A	Dimensão 1: Caracterização do(a) professor(a) de línguas e literaturas	
	Categorias e subcategorias	Ítems
	Perfil do(a) professor(a) de línguas e literaturas: dados biográficos, académicos e profissionais.	A.1
	Dimensão 2: Representação sobre o papel do supervisor pedagógico	
	Categorias e subcategorias	Ítems
	Funções do supervisor pedagógico: - teorias pessoais associadas à função supervisiva; - funções do supervisor.	A.2 A.3
	Competência do supervisor pedagógico: - Conceito de “supervisor competente”; - Competência de avaliação do supervisor.	A.4 A.5
	Papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho.	A.6
	Papel do supervisor face ao desenvolvimento profissional docente.	A.7

A construção dos itens que compuseram esta primeira secção do questionário teve por referência e inspiração a literatura da especialidade que perfilha uma visão, tendencialmente, construtivista, democrática, reflexiva e transformadora da supervisão (Alarcão, 1999; Sá-Chaves, 2000; Garmston et al., 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Glickman et al., 2004; Moreira, 2005; Vieira, 1993a; Vieira et al., 2006; Alarcão & Roldão, 2008).

Importa, por último, referir que esta secção inicial foi destinada à totalidade dos cinquenta e seis professores participantes no estudo.

3.2.2.2. Secção B

A Secção B do questionário cumpriu a missão de colher dados referentes às perceções e vivências dos participantes sobre a forma como o processo supervisivo/avaliativo decorreu. Tendo em conta este objetivo, e atendendo ao facto de que a implementação do estudo empírico foi

antecedida por um período em que houve uma enorme mobilidade de professores nas escolas decorrente do concurso nacional de professores, a participação foi limitada aos participantes que lecionaram nos respetivos estabelecimentos de ensino no ano letivo antecedente (2008-2009), uma vez que se pretendia analisar, especificamente, a experiência vivenciada nos contextos de ação em estudo nesse período.

O quadro-síntese que abaixo se apresenta poderá ilustrar a forma como esta secção foi estruturada (quadro 13.2):

Quadro 13.2: Secção B do questionário – dimensões, categorias e subcategorias

SECÇÃO B	Dimensão: Percepções sobre e vivências do processo supervisivo/ avaliativo	
	Categorias e subcategorias	Itens
	Estratégias e princípios de ação supervisivos: - estratégias adotadas pelo supervisor; - princípios adotados pelo supervisor.	B.1
	Observação da componente pedagógica: - motivações para a solicitação da observação da componente pedagógica; - estratégias adotadas pelo supervisor nos ciclos de observação.	B.2 B.2.1 B.3
Desenvolvimento profissional docente: - grau de satisfação face ao papel do supervisor na promoção do desenvolvimento profissional do professor; - contributo do supervisor para o desenvolvimento profissional face às múltiplas dimensões do conhecimento do professor- definição global do papel desempenhado pelo supervisor no desenvolvimento profissional do professor; - definição global do papel desempenhado pelo supervisor no desenvolvimento profissional do professor.	B.4 B.5 B.6	

Do ponto de vista da sua construção, à semelhança do procedimento adotado na secção anterior, optou-se por introduzir um conjunto de questões de tipologia fechada e aberta (seis de resposta fechada e uma de resposta aberta). Com efeito, a elaboração dos itens B. 2, B. 3., B. 5 e B. 7, de tipologia fechada, achou-se imbuída dos pensamentos dos autores referenciados aquando da explanação da secção A. Já na construção da tabela que compunha o item 3, igualmente de tipologia fechada, teve-se por referência um questionário sobre a observação de aulas implementado num estudo de Paiva et al. (2005), que se adaptou por forma a enquadrar-se à

investigação em curso. Na composição dos itens B.4, B.5 e B.6, referentes às representações sobre o desenvolvimento profissional, ancoramo-nos, para além de outros autores já mencionados, nos estudos e conceções de Elbaz (1983), Sockett (1989), Zeichner (1993), Eraut (1996), Flores e Simão (2009) e Shulman (1993). Ainda no universo da secção B, importa destacar os item B.2.1, de natureza aberta, que pretendia o apuramento do(s) motivo(s) que conduziram os professores avaliados à tomada de decisão sobre a inclusão da observação da componente pedagógica no seu processo avaliativo, um aspeto que esta investigação tinha particular interesse em desvendar.

Após a construção das secções anteriores, considerou-se que poderia ter interesse para a investigação incluir uma última secção – Secção C – que possibilitasse aos professores participantes apresentar sugestões para a melhoria do desempenho do seu supervisor, conforme se exporá em seguida.

3.2.2.3. Secção C

Considerando que os professores têm, frequentemente, uma opinião sobre as diversas problemáticas que circulam na esfera da educação e do ensino mas dificilmente são chamados a expor os seus pensamentos e/ou contribuir para a sua resolução, a ideia de se incluir a Secção C no questionário surgiu no sentido de, no quadro de visão democrática do processo superviso, se oferecer aos professores a oportunidade de abraçar uma postura mais interventiva. Assim, foi solicitado aos professores avaliados que avançassem com sugestões que, na sua ótica, potenciariam uma melhoria do desempenho do supervisor, sendo que a reunião dessas sugestões constituiu o objetivo singular desta secção. Nesta inversão de papéis, pretendeu-se que os professores avaliados assumissem uma posição crítica sobre o desempenho profissional do supervisor que os guiou no processo avaliativo, entendendo-se que, numa lógica construtiva, o *feedback* por estes prestado poderá implicar uma transformação e melhoria das práticas do supervisor terá, naturalmente, reflexos na forma como os processos supervisivos/avaliativos são conduzidos.

Em termos da sua configuração, a Secção C compreendeu uma questão única, de tipologia aberta, conforme se ilustra no quadro 13.3:

Quadro 13.3: Secção C do questionário – dimensão e categorias

SECÇÃO C	Dimensão: Desempenho do supervisor – sugestões	
	Categoria	Item
	Sugestões para a melhoria do desempenho do supervisor.	C.1

À semelhança da secção anterior, a Secção C foi preenchida apenas pelos professores participantes que lecionaram nos contextos em estudo no ano letivo 2008-2009, salientando-se que as categorias criadas foram emergentes.

Concluída a explicação sobre este instrumento de recolha de informação, passar-se-á, em seguida, ao enquadramento da análise documental.

3.2.3. A análise documental

No sentido de se englobar neste estudo mais um testemunho sobre as práticas supervisivas que conviveram no processo supervisivo/avaliativo, que complementasse e consolidasse a investigação sobre o mesmo, recorreu-se à análise documental, um procedimento metodológico que conta, à semelhança dos anteriores, com uma longa tradição em investigação (Cortazzi, 2002).

Bardin (1977: 45) refere que análise documental, enquanto tratamento da informação contida nos documentos, “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, sendo que essa transformação resulta da passagem de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). Já segundo Cortazzi (op. cit.: 196), em educação, o texto é “evidence in a way in which speech is not”, advogando que a análise documental poderá ser utilizada como uma forma subsidiária de investigação, no sentido de que proporciona a triangulação num estudo de caso, tendo sido esse também o nosso entendimento.

Valles (1997) acautela, porém, que a importância desta singular fonte de informação passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento dos seus limites. Neste sentido, nem sempre as informações que os documentos contêm permitem ir de encontro às nossas pretensões, sendo, como tal,

necessário uma análise cuidada através da qual possam ser retiradas interpretações que possibilitem alcançar seu o sentido (Olabuénaga, 2003).

Assim, considerando que “todo o documento tem uma contribuição a dar” (Mann, 1973: 88), no âmbito desta investigação a análise documental vê-se justificada por se tratar de um conjunto de documentos que regularam e coadjuvaram o processo supervisivo/avaliativo. Este repertório documental foi reunido junto dos contextos de ação estudados, e facultado após o consentimento de todos os envolvidos na investigação: direção executiva de cada estabelecimento de ensino, professores e coordenadoras/SP participantes.

Importa esclarecer que, na abordagem junto dos diferentes contextos, solicitou-se que nos concedessem todo o tipo de documentos que estivessem na disponibilidade de nos facultar, num maior número possível, tais como grelhas de observação de aulas, reflexões escritas, atas, para que constituíssem uma fonte de informação rica para a investigação. Este apelo não contou, todavia, com a mesma participação por parte de todos os contextos, sendo que a instituição de ensino que nos permitiu reunir mais documentação sobre o processo supervisivo/avaliativo foi a escola A. Os documentos recolhidos figuram do quadro que se segue (quadro 14):

Quadro 14: Síntese dos documentos recolhidos – escolas A, B, C e D

Tipologia	Designação dos documentos	Contexto
Documentos respeitantes às fases de pré-, observação e pós-observação de aulas	- Atas dos encontros prévios à observação de aulas (anexos 8 e 9); - Instrumento de observação de aulas (anexo 10);	Escola A
	- Instrumento de observação de aulas (anexo 11);	Escola B
	- Instrumento de observação de aulas (anexo 12);	Escola C
	- Instrumento de observação de aulas (anexo 13); - IRN de observação de aulas e de análise documental (anexo 14);	Escola D
Documentos de avaliação: fichas de auto e hetero avaliação	- Ficha de autoavaliação do desempenho: coordenadora/SP (anexo 15); - Ficha de autoavaliação do desempenho: professora avaliada 1 (PA1) (anexo 16); - Ficha de ADD da PA 1 elaborada pela coordenadora/SP (anexo 17).	Escola A
Documentos de reflexão escrita	- Reflexões escritas de pré-observação de aulas – PA1 (anexos 18 e 19); - Reflexões escritas de pós-observação de aulas – PA1 (anexos 20 e 21); - Reflexões escritas de pós-observação de aulas – coordenadora/SP (anexos 22 e 23); - Excerto do “Diário de Bordo” da coordenadora/SP (anexo 24);	Escola A
Outros documentos	- Grelha dos objetivos individuais da coordenadora/SP (anexo 25);	Escola A
	- Projeto Educativo de Escola (disponível nos sites oficiais das escolas). - Regulamento Interno (disponível nos sites oficiais das escolas).	Escolas A/ B/ C/D

Como se pode observar no quadro anterior, os documentos a que este estudo teve acesso são, sobretudo, documentos oficiais (Bogdan & Biklen, 2007), nomeadamente as atas, as grelhas de observação de aulas, as reflexões escritas de pré- e pós-observação de aulas, os Projetos Educativos e Regulamentos Internos. A par destes, acedeu-se, igualmente, a um documento de natureza mais pessoal, que diz respeito a um excerto do “Diário de Bordo” da coordenadora/SP da escola A. Ainda, uma vez reunidos estes documentos, surgiu a necessidade de se construir um guião que orientasse a sua análise, e que se apresenta mais adiante, no âmbito do quadro 15.

Finda a explanação sobre os moldes em que a análise documental se estruturou, e para concluir este capítulo em que se procedeu a uma descrição das opções metodológicas que informaram este estudo de investigação, convém mencionar que também aqui se adotou a técnica de análise de conteúdo indutiva, na decomposição da informação e na categorização desta, incidente, sobretudo, no conhecimento profissional do professor e nas dimensões que o compõe (Shulman,1987). Far-se-á, em seguida, uma reflexão sobre a qualidade do estudo.

4. Critérios de qualidade do estudo

A procura pelo reconhecimento da qualidade de um estudo encontra-se, inevitavelmente, no epicentro das preocupações de qualquer investigador, uma preocupação que se eleva ao seu expoente máximo quando se trata de uma investigação de essência qualitativa e interpretativa, dada a discussão em torno do rigor científico que estudos desta natureza poderão apresentar. No âmago desta esgrima de posições encontra-se a impossibilidade de, em pesquisas de natureza qualitativa, existir uma manipulação do objeto de estudo, conforme versa dos mandamentos da investigação experimental, bem como a dificuldade de os dados permitirem a generalização dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994; Yin, 1994; Hammersley & Gomm, 2000; Lincoln & Guba, 2000; Stake, 2000).

Quadro 15: Guião orientador da análise documental

Objetivos da análise documental	Dimensões	Tipologia dos documentos analisados	Designação dos documentos	Escola
Caraterizar os instrumentos de observação de aulas utilizados pelas coordenadoras/SP referentes ao processo avaliativo.	Práticas de observação da componente pedagógica no âmbito do processo de avaliação do desempenho.	Documentos respeitantes às fases de pré-, observação e pós- observação de aulas	- Grelha de observação de aulas (anexo 10);	A
			- Ficha de registo de observação de aulas (anexo 11);	B
			- Ficha de observação de aulas (anexo 12);	C
			- Grelha para a observação de aulas (anexo 13); - IRN de observação de aulas e de análise documental (anexo 14);	D
Identificar as perceções da prática dos avaliados e dos avaliadores sobre o desempenho dos primeiros.	Perceções sobre e práticas de auto e heteroavaliação do desempenho.	Documentos de avaliação: fichas de auto e heteroavaliação	- Ficha de autoavaliação de desempenho: coordenadora/SP (anexo 15); - Ficha de autoavaliação do desempenho: PA 1 (anexo 16); - Ficha de ADD da PA 1 elaborada pela coordenadora/SP (anexo 17).	A
		Documentos de reflexão escrita e relatos de encontros	- Reflexões escritas de pré-observação de aulas – PA 1 (anexos 18 e 19); - Reflexões escritas de pós-observação de aulas – PA 1 (anexos 20 e 21); - Reflexões escritas de pós-observação de aulas – coordenadora/SP (anexos 22 e 23); - Excerto do “Diário de Bordo” da coordenadora/SP (anexo 24); - Atas dos encontros prévios à observação de aulas (anexos 8 e 9);	A
Identificar os objetivos individuais da coordenadora/SP inerentes à função supervisa.	Objetivos individuais da coordenadora/SP.	Documentos reguladores da avaliação do desempenho	- Grelha dos objetivos individuais do supervisor (anexo 25);	A
Obter elementos para a caracterização dos contextos em estudo	Caracterização dos contextos		- Projeto Educativo de Escola e Regulamento Interno (disponível nos sites oficiais das escolas).	A, B, C e D.

Partindo da discussão anterior, e pese embora o maior grau de subjetividade a que um estudo desta natureza está exposto, a investigação qualitativa, em que se informa o estudo de caso, acha o seu norte na compreensão dos fenómenos e/ou indivíduos, procurando centrar-se nas características dos mesmos e focalizando-se nas suas perspetivas e pontos de vista. Estamos, como tal, perante um paradigma de investigação que pretende, segundo Coutinho (2008: 7), “substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”, de forma a compreender como interpretam as diversas situações com que se deparam e o significado que lhes atribuem.

Assim, a posição do paradigma naturalista e de pendor qualitativo é relativista, na medida em que se entende que “há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas” (ibidem) e “inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (ibidem). Assiste-se, deste modo, a uma relativização da generalização em prol de um conhecimento aprofundado, construído a partir de uma compreensão de situações particulares, que poderá servir de referência a outras situações e/ou contextos ou até mesmo fazer emergir novas teorias ou confirmar teorias pré-existentes (Yin, 1984).

Com efeito, a divergência ontológica e epistemológica inerente aos diferentes tipos de investigação conduz a um entendimento bipolar e díspar sobre os critérios que certificam a qualidade de um estudo. Considerando não fazer sentido que os critérios para aferição da qualidade científica de uma investigação qualitativa e interpretativa/construtivista sejam os mesmos adotados pela pesquisa positivista, surge, no seio da comunidade de investigadores interpretativos, um movimento levado a cabo por um conjunto de autores que advogam a necessidade da adoção de critérios de rigor para este tipo de investigação (Coutinho, 2008), nos quais figuram os nomes de Egon Guba e Yvonna Lincoln³², em que nos apoiamos.

Passando a analisar estes critérios específicos para a investigação qualitativa, Lincoln e Guba (1991) começam por apresentar, em substituição dos critérios do paradigma quantitativo de “validade interna”, “validade externa”, “finalidade” e “objetividade”, os critérios de “credibilidade”, “transferabilidade”, “consistência” e “confirmabilidade ou aplicabilidade”, respetivamente. Não obstante, numa fase posterior, os autores, após uma revisão dos critérios que propuseram anteriormente, passam a substituí-los pelos critérios de autenticidade, nomeadamente o de justiça,

³² Apesar desta posição, os autores admitem, numa fase posterior, a possibilidade de hibridização e permeabilidade de critérios.

de autenticidade ontológica, autenticidade educativa, de autenticidade catalítica e de autenticidade tática (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln, 2001).

Assim, na demanda por elevar a qualidade do estudo aqui retratado, e na consciência de que a mesma, num estudo desta natureza, se encontrará sempre associada à busca pela compreensão das experiências vividas tal como são percebidas pelos participantes (Moreira, 2005), procurou-se que a investigação fosse de encontro aos critérios de *credibilidade* e *autenticidade* advogados pelos autores, aos quais aliamos o critério do *rigor ético*, dada a relevância crescente que lhe tem sido atribuída pela investigação (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994; Vieira, 1998; Busher, 2002; Moreira, 2005; Creswell, 2007), visto que se afiguraram, na nossa perspectiva, os mais relevantes e adequados a este estudo e que passaremos a explicitar em seguida.

4.1. Credibilidade

A credibilidade (“trustworthiness”), termo equivalente ao conceito de “validade interna” num estudo quantitativo, diz respeito, segundo Coutinho (2011: 206), à forma como as “construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes”. Reconhecendo que “the universe can be viewed from multiple perspectives which are constructions of the human mind” (Kinchloe, 2003) e considerando que numa investigação qualitativa as interpretações do investigador correspondem às perspectivas e pontos de vista veiculados pelos participantes, a credibilidade acha-se intimamente associada à veracidade, confiança e autenticidade dos resultados. Na mesma linha de pensamento, Lincoln e Guba (1991) advogam que a credibilidade é obtida quando submetemos os resultados à aprovação dos construtores das múltiplas realidades de um estudo.

Radnor (2002) acrescenta ainda que a credibilidade de uma investigação é verificável a vários níveis, quer na fase do processo de recolha de evidência, quer ao nível da relação de confiança e de honestidade entre a investigadora e os restantes participantes no estudo ou até mesmo ao nível do posicionamento ético de respeito para com os participantes. Deste modo, “um estudo credível ilumina e explica de modo convincente e inclusivo a situação estudada, estando esta interpretação sempre ancorada na evidência, que deve ser de boa qualidade” (Moreira, 2005: 231).

Neste sentido, na procura pela evidência de credibilidade de que nos fala Moreira anteriormente, o investigador poderá, como foi já mencionado, adotar algumas estratégias, que nesta investigação passaram por:

a) recorrer à *triangulação*, um procedimento que permitiu uma combinação de metodologias, perspectivas e pontos de vista e que assegurou, no nosso entendimento, uma análise mais rica, ao mesmo tempo que autorizou uma compreensão mais alargada do fenómeno e dos participantes em estudo. A par desta vantagem, este procedimento acrescentou, ainda, rigor, amplitude e profundidade à investigação (Denzin & Lincoln, 2000);

b) criar espaço para um *envolvimento prolongado* (Merriam, 1988; Guba & Lincoln, 1991, Erlandson et al., 1993) nos diversos contextos do estudo, ou seja, procurou-se, ao longo do período de, aproximadamente, um ano civil em que o estudo se desenrolou, desenvolver uma relação de proximidade e de confiança com os participantes e aprofundar, simultaneamente, o nosso conhecimento sobre as características físicas, humanas e sociais dos contextos envolvidos. Este envolvimento permitiu, na nossa ótica, aprender a cultura destes contextos, nomeadamente dos participantes, sendo que se considerou que esse conhecimento seria de extrema importância para a compreensão do objeto de estudo, como efetivamente se pôde, posteriormente, comprovar;

c) implementar um processo designado por Lincoln e Guba (1991) de *peer debriefing* (revisão por pares), que consiste em dar permissão a um par, que não seja um profissional daquele contexto mas que detenha de um conhecimento geral da problemática em estudo e do processo de pesquisa, para que analisar os dados, testar as hipóteses de trabalho e, sobretudo, as ideias e preocupações do investigador (Erlandson et al., 1993). Assim, a aplicabilidade desta estratégia a esta investigação ocorreu aquando da fase de construção dos instrumentos de recolha de informação (inquérito por questionário e entrevista) e de pré-implementação dos instrumentos ao terreno, através do procedimento de pilotagem do questionário, que foi, como se esclareceu no momento da sua descrição, primeiramente avaliado por uma investigadora da área, com a qual a investigadora partilhou as suas ideias e preocupações, e, posteriormente, foi testado por duas professoras que não tinham um papel participante no estudo, não eram oriundas dos contextos que o mesmo envolveu e não detinham um conhecimento alargado nas matérias em que o mesmo incidiu;

d) oferecer a possibilidade aos participantes na entrevista, se assim o solicitassem, de obter a transcrição completa das mesmas para que pudessem adicionar, retificar ou excluir algumas das informações prestadas, bem como de devolver os resultados da análise realizada pela

investigadora relativamente às informações que forneceram, no sentido de verificarem se a interpretação realizada corresponderia efetivamente às ideias/experiências/sentimentos que pretendiam transmitir, um processo que Lincoln e Guba (op. cit.) designam por *member checks* (revisão pelos participantes).

Debater-se-á, em seguida, de que forma se considera que a investigação também corporiza o critério da autenticidade.

4.2. Autenticidade

Intimamente relacionado com o critério de credibilidade apresentando anteriormente encontra-se o critério de autenticidade proclamado por Guba e Lincoln (1994) e Lincoln (2001), que os autores subdividem, como de resto já o afirmamos, em cinco: justiça, autenticidade ontológica, autenticidade educativa, autenticidade catalítica e autenticidade tática. Analisar-se-á, em seguida, em que medida é que cada um destes critérios se aplicou a este estudo.

Assim, relativamente ao *critério de justiça*, que Guba e Lincoln (1994) enunciam como *fairness*, e que Rodwell (1998) designa por *honestidade*, tem que ver com a “veiculação equilibrada das perspetivas de todos os interessados, rompendo com uma representação científica e dominante” (Moreira, 2005: 231). Tendo presente este princípio, procurou-se dar voz, nesta investigação, a ambos os envolvidos, supervisor e supervisionados, no processo supervisivo e avaliativo, sendo que as perspetivas que uns e outros apresentaram tiveram o mesmo peso para a investigação.

Partindo da conceção de que as interpretações efetuadas aumentam as construções mentais dos indivíduos, dado que passam a deter um conjunto mais alargado de detalhes aos quais conseguem atribuir significado, a *autenticidade*, num sentido ontológico, prende-se com o modo como os participantes se tornam mais conscientes do seu próprio pensamento, e com a forma como constroem a realidade (Moreira, 2005). Nesta lógica, considera-se que esta investigação permitiu a todos os participantes envolvidos expressarem as suas expectativas e representações pessoais sobre o processo supervisivo e avaliativo, tendo, paralelamente, conduzido a uma reflexão sobre a forma como o mesmo decorreu na realidade, designadamente no que diz respeito à intervenção supervisiva. Como tal, há a convicção de se ter contribuído para uma maior consciencialização por parte dos mesmos sobre o fenómeno em estudo.

O conceito de *autenticidade educativa* deriva do pensamento de que as interpretações conduzem a um melhor entendimento das construções efetuadas pelos outros. Com base neste pressuposto, entende-se que esta investigação permitiu, igualmente, conhecer as construções dos participantes, nomeadamente por via dos seus testemunhos (Rodwell, 1998), sobre a problemática em análise, um conhecimento que se revelou fulcral para a sua compreensão.

Já no *sentido catalítico*, a autenticidade reporta-se à ideia de que as interpretações estimulam a ação, ou seja, os participantes sentem-se compelidos a continuar o processo que conduzirá à mudança da realidade de trabalho, no intuito de que essa mudança reduzirá os problemas e as incertezas com que se debatem. Foi segundo este princípio que se prospetivou que as interpretações efetuadas despoletassem junto dos participantes um efeito catalítico, e promovessem uma reflexão conducente à melhoria qualitativa dos processos superviso e avaliativo nas realidades sociais onde decorreu a investigação (Guba & Lincoln, 1994; Rodwell, 1998).

Intimamente associado ao anterior, o critério da *autenticidade tática* vai de encontro à ideia de “que a pesquisa possibilitou verificar o grau de mudança decorrente do processo investigativo” (Rodwell, op. cit.). É, deste modo, oferecido um sentido de direção e de poder de decisão a quem participa na mudança. Assim, não se pode afirmar que este critério se encaixe no estudo aqui apresentado, uma vez que não se detem, até ao momento deste relato, dados que permitam confirmá-lo, não renegando, contudo, essa possibilidade.

4.3. Rigor ético

As questões de natureza ética têm vindo, nos últimos anos, a ganhar terreno na consciência dos investigadores sociais e/ou educacionais (Vieira, 1998; Tuckman, 2005; Lima, 2006; Coutinho, 2008), o que implica que surjam, como tal, cada vez mais indissociadas da prática investigativa. Perscrutando esta questão, Creswell (2009: 87) alerta para a necessidade de os investigadores protegerem os participantes na sua investigação; desenvolver uma relação de confiança com os mesmos; promover a integridade da investigação; e montar a guarda à má conduta e impropriedade que se poderá refletir nas suas organizações ou instituições. Com um entendimento semelhante, Bassey (1999) considera que a investigação deverá regular-se, a par do respeito pela democracia e pela verdade, pelo respeito pelas pessoas, sendo estes os três princípios fundamentais que o autor defende para qualquer investigação.

Como Lima (2006) esclarece, a moralidade ética deverá centrar-se na atenção do investigador ao longo de todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema à definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, bem como no modo como o investigador acede ao terreno, na forma como recolhe os dados e os analisa, na redação do texto e na publicação dos resultados. Este parece ser também o entendimento de Creswell (2009: 88-92), que discute as questões éticas em diferentes fases da investigação: a) *ethical issues in the research problem*; b) *ethical issues in the purpose and questions*; c) *ethical issues in data collection*; d) *ethical issues in data analysis and interpretation*; e) *ethical issues in writing and disseminating the research*, ressaltando ainda a importância de o investigador antecipar os dilemas éticos que poderão emergir ao longo da sua pesquisa.

Com efeito, considerando que os procedimentos éticos assumiram sempre um avultado protagonismo no âmbito desta investigação, e focalizando-nos nas várias dimensões da ética aplicadas às distintas fases de um estudo de que nos fala Creswell (op. cit.), esclarecer-se-á em que medida se entende que a qualidade ética foi perseguida neste estudo:

- a) *ethical issues in the research problem*: segundo o autor, esta dimensão ética tem que ver com a importância de identificar uma problemática que beneficie os indivíduos que estão a ser estudados e que tenha significado para outros para além do investigador. Assim, reiterando-se que o lugar dedicado à supervisão no processo de avaliação do desempenho profissional interpares se via, à luz do período da sua realização, envolto em polémica e que se desconhecia os seus efeitos, considera-se que esta investigação cumpriu com este mandamento ético, na medida em que a problemática em estudo era, no momento da sua conceção, e ainda atualmente, do interesse da comunidade docente, em geral, e das comunidades educativas estudadas, em particular. Não obstante, o objetivo em abordar esta problemática derivou, precisamente, desse interesse generalizado, que se confessa ser o nosso também, em aprofundar o conhecimento sobre o contributo que a supervisão pedagógica poderia emprestar a este processo controverso, projetando que esse conhecimento conduza a uma compreensão mais alargada deste fenómeno.
- b) *ethical issues in the purpose and questions*: intimamente relacionada com os conceitos de confiança e de credibilidade, esta dimensão ética prende-se com a importância em o investigador descrever e clarificar os participantes sobre a finalidade do estudo a

implementar. Assim, Bell (1987, cit por Cohen & Manion, 1994) afirma que numa fase precoce é recomendável fazer uma abordagem formal e escrita para os indivíduos e organizações envolvidas, delineando os planos do investigador. Como tal, nesta fase que Cohen e Manion (1994: 354) designam de “access and acceptance”, adotaram-se, nesta investigação, vários procedimentos no sentido de se clarificar os participantes sobre a investigação que se pretendia desenvolver nos seus contextos de ação. Esta aclaração atravessou duas etapas: numa primeira abordagem, de acesso aos locais de pesquisa, começou-se por apresentar o projeto de investigação aos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino cooperantes e às coordenadoras de DLL, a fim de clarificá-los sobre a sua natureza e finalidade, bem como de os informar sobre os procedimentos metodológicos e éticos que seriam tomados no decurso da sua implementação. Numa fase posterior, em estreita colaboração com as coordenadoras dos quatro DLL, o projeto foi exposto, formalmente e em sede de uma reunião de Departamento, aos professores que compunham cada DLL, sendo, por conseguinte, solicitada a colaboração no mesmo. Nesse momento, os participantes foram clarificados sobre a conceção do estudo, os objetivos e os moldes em que a sua participação seria levada a cabo, tendo sido evocados os deveres e direitos inerentes à mesma, que se explanarão em seguida.

- c) *ethical issues in data collection*: a etapa de recolha de dados é, segundo Creswell (2009), uma fase que faz emergir muitas questões éticas, o que exige mais vigilância e cuidados na conduta do investigador. Assim, o autor recomenda que, após uma explanação meticulosa do estudo, se proceda à assinatura de um “informed consent form” (op. cit.: 89), que reconheça que os seus direitos sejam protegidos durante a recolha de informação. Relevando esta recomendação avançada por diversos autores (Cohen & Manion, 1994; Tuckman, 2005; Lima, 2006), foi estabelecido, nesta investigação, um acordo de cooperação com as quatro direções das escolas (v. anexo 26), no qual constava, entre outros, as circunstâncias em que se desenvolveria a participação dos professores, servindo, paralelamente, o propósito de celebrar, formalmente, o compromisso de utilizar as informações recolhidas exclusivamente para fins investigativos e de assegurar a confidencialidade sobre a identidade da escola e dos participantes³³. Das premissas deste

³³ Os participantes foram identificados por recurso à codificação através de carateres e números.

acordo de cooperação constou ainda a elaboração de um protocolo ético de investigação³⁴ (v. anexo 27) com cada um dos participantes (cinquenta e seis professores e quatro coordenadoras), que foi assinado pelos últimos e pela investigadora. Este documento visou, para além de informar formalmente o professor cooperante sobre os objetivos e as fases de recolha de dados da investigação e contextualizar o estudo em causa, ressaltar as condições que envolviam a participação dos professores e coordenadoras, que passaram por salvaguardar o voluntariado da colaboração, a forma como se procederia à recolha de dados e posterior divulgação, e, mormente, reforçar o anonimato e carácter confidencial da colaboração, um direito fundamental para o participante (Tuckman, 2005). Estendeu-se, ainda, o consentimento para a realização do estudo ao Ministério da Educação quando se registou o inquérito por questionário no GEPE, que analisou o instrumento e nos concedeu autorização³⁵. Salieta-se, por último, que a negociação marcou presença em todas as etapas da recolha de dados, designadamente na definição do calendário e dos locais em que essa colheita se realizaria, sublinhando que o processo seria sempre efetuado em conformidade com a disponibilidade do participante. Ainda, compreendeu-se que o consentimento é “um processo contínuo que necessita ser renegociado ao longo de toda a investigação” (Lima, 2006: 145) e, como tal, reiterou-se, sistematicamente, o carácter voluntário da participação.

- d) *ethical issues in data analysis and interpretation*: Creswell (2009) afirma que quando um investigador analisa e interpreta informação de ambas as tipologias, qualitativa e quantitativa, emergem questões que apelam para boas decisões éticas, deixando algumas considerações que têm que ver com: a) a forma como o investigador deverá proteger o anonimato e a identidade dos participantes; b) o facto dos dados, uma vez analisados, deverem ser mantidos por um período de tempo razoável, por forma a evitar que caiam nas mãos de outros investigadores que poderão apropriar-se indevidamente dos mesmos; c) a questão de verificar quem possui a informação depois de ser recolhida e analisada, que poderá dividir os indivíduos e virá-los uns contra os outros, sendo recomendado o uso de

³⁴ A elaboração deste protocolo seguiu as recomendações de Sarantakos (2005; cit. por Creswell, 2009) ao incluir os seguintes elementos: identificação do investigador; identificação da instituição formadora (Universidade do Minho) e da orientadora; identificação do nível e do tipo de envolvimento dos participantes; notação dos riscos da participação; garantia da confidencialidade ao participante; assegurar de que o participante poderia desistir a qualquer momento; providência dos contactos da investigadora para o esclarecimento de qualquer questão que emergisse.

³⁵ O processo de registo e autorização do GEPE encontra-se descrito anteriormente neste capítulo na secção 3.2.2.

acordos que designem a propriedade sobre a informação pesquisada (Berg, 2001; cit. por Creswell, 2009); e d) a importância dos investigadores providenciarem um relato preciso das informações na interpretação dos dados, recorrendo, para tal, a um conjunto de estratégias no sentido de verificar com precisão a validade dessa informação. Com efeito, considerou-se que todos os pressupostos enunciados anteriormente marcaram presença nesta investigação, reiterando a preocupação constante em proteger quer os participantes quer as informações que nos prestaram, conforme foi sendo anunciado em momentos prévios da caracterização da metodologia adotada.

- e) *ethical issues in writing and disseminating the research*: nas palavras de Creswell (op cit.), as questões éticas não se circunscrevem à recolha e análise dos dados, aplicando-se também à própria escrita e divulgação do relatório final da pesquisa. Assim, o cuidado com a linguagem utilizada e a autoria do manuscrito académico, bem como preocupação em não suprimir, falsificar ou inventar as descobertas para atender às necessidades do investigador e do público, são questões éticas a que uma investigação, segundo o autor, não se deve achar alheia, tendo sido também essa a postura que se abraçou. O autor ressalva ainda a importância de dar a conhecer os detalhes da pesquisa para que os leitores possam determinar por si mesmos a credibilidade do estudo, como se procurou fazer nesta investigação ao descrever, detalhadamente, os procedimentos metodológicos que o mesmo envolveu.

E com este esclarecimento sobre as estratégias que informaram a garantia de qualidade da investigação aqui retratada, dá-se por encerrado este capítulo dedicado à metodologia, passando-se, em seguida, à análise dos dados que se reuniram.

Capítulo V:

Representações, percepções e vivências dos professores avaliados

A análise que se segue teve por ponto de partida o inquérito por questionário realizado junto dos professores participantes (PP) dos quatro DLL (v. anexo 5). Este instrumento de recolha de informação foi, como tivemos ocasião de mencionar no momento da exposição da metodologia da investigação, composto por três secções distintas, sendo que as questões colocadas admitiram respostas de tipologia fechada e aberta.

Passando à explicação da forma como a análise dos resultados se apresentará, há que referir que far-se-á, num primeiro momento, uma análise das respostas obtidas na secção A, que foi, conforme se anunciou previamente, respondida pela globalidade dos professores, passando-se, posteriormente, a analisar as respostas obtidas através das secções B e C, cuja participação foi limitada aos participantes que lecionaram nos respetivos estabelecimentos de ensino no ano letivo 2008-2009, pelos motivos evocados no capítulo antecedente.

1. Representações pessoais dos PP face ao papel do SP (Secção A do questionário)

A construção da secção A do questionário cumpriu o objetivo de angariar informação que permitisse, sobretudo, identificar as representações pessoais dos professores dos DLL face ao papel do coordenador de departamento, na qualidade de supervisor pedagógico e de avaliador do desempenho dos seus pares. Em termos da sua composição, esta secção compreendeu um total de sete questões, cinco de resposta fechada e duas de resposta aberta. Assim, e centrando-nos na questão inicial (de resposta aberta), importa começar por mencionar que neste momento preambular do inquérito por questionário se procurou reunir um conjunto de informações que permitisse uma caracterização sumária dos professores que compõem os quatro DLL. Nesse sentido, apresentou-se uma série de perguntas, de resposta breve, relacionadas com as dimensões biográficas, académicas e profissionais dos professores, que consentiram essa caracterização, que foi, de resto, apresentada no capítulo antecedente. Responderam a esta secção do questionário 14 dos 22 professores da escola A, 15 dos 22 professores da escola B, 16 dos 32 professores da escola C, e 11 dos 18 professores da escola D. Passar-se-á, em seguida, a apresentar os resultados obtidos relativamente às restantes questões que incorporavam este instrumento de recolha de dados.

1.1. Representações dos PP sobre as funções do SP

Conforme se anunciou previamente, deslindar as representações e/ou teorias pessoais que os professores dos DLL associavam à função supervisiva constituía um dos objetivos que esta investigação se propunha atingir com a implementação deste instrumento. Remetendo-nos para a questão número dois, procurou-se apresentar um conjunto de afirmações referentes às diferentes teorias, características, atividades e princípios correlacionados com as funções do SP. Como tal, foi solicitado um posicionamento crítico por parte dos professores inquiridos, que passava por manifestar a sua concordância ou discordância mediante cada uma das afirmações apresentadas, de acordo com uma escala que compreendia a concordância total (CT= concordo totalmente), a concordância (C= concordo), a discordância (D= discordo) e a ausência de uma opinião formada (SO= sem opinião), cujos resultados se apresentam no quadro 16.

Procedendo-se a uma análise holística das respostas obtidas junto dos PP dos quatro DLL, e como a leitura do quadro anterior anuncia, uma primeira ilação que se poderá retirar tem que ver com o facto de não se ter verificado uma variabilidade significativa de tendência de resposta entre os docentes dos diferentes contextos face à grande maioria das afirmações apresentadas. Assim, afinando a análise, passar-se-á a focalizar nas afirmações sobre as quais a maioria dos PP revelou uma tendência de resposta entre a “concordância” (C) e a “concordância total” (CT) e que surgem congregadas no quadro 16.1:

Quadro 16.1: Teorias pessoais dos PP associadas à função supervisiva:
afirmações entre a “C” e a “CT”

Afirmações com tendência de resposta entre a “C” e a “CT”: escolas A, B, C e D
<ul style="list-style-type: none">• “Proporcionar a partilha de saberes e a negociação são estratégias fundamentais para o trabalho supervisivo” (item 3);• “O supervisor tem por obrigação ajudar o professor” (item 4);• “Ouvir comentários do supervisor é necessário para o professor” (item 6);• “Um supervisor com formação especializada em supervisão pedagógica é mais competente” (item 9);• “Um supervisor é, sobretudo, um gestor de relações interpessoais” (item 10);• “Fomentar uma atitude crítica e investigativa no professor é uma tarefa essencial do supervisor” (item 11);• “O supervisor deve manter um diálogo democrático com os professores que supervisiona” (item 12).

Quadro 16: Teorias pessoais dos PP associadas ao SP – escolas A, B, C e D

Teorias pessoais associadas ao supervisor pedagógico	Escola A					Escola B					Escola C					Escola D				
	CT	C	D	SO	NR ³⁶	CT	C	D	SO	NR	CT	C	D	SO	NR	CT	C	D	SO	NR
1. O supervisor possui mais conhecimentos.	2	2	6	3	1	2	5	5	2	1	1	6	9	0	0	0	6	5	0	0
2. O supervisor deve ser encarado como um modelo a seguir e a imitar.	3	1	5	4	1	2	7	6	0	0	1	4	10	1	0	0	2	8	1	1
3. Proporcionar a partilha de saberes e a negociação são estratégias fundamentais para o trabalho supervisoivo.	9	5	0	0	0	11	2	0	2	0	12	4	0	0	0	8	3	0	0	0
4. O supervisor tem por obrigação ajudar o professor.	7	5	1	1	0	5	9	1	0	0	8	8	0	0	0	4	6	1	0	0
5. O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor.	0	2	10	2	0	2	5	6	2	0	0	4	10	1	1	0	2	9	0	0
6. Ouvir comentários do supervisor é necessário para o professor.	3	6	2	2	1	1	14	0	0	0	4	9	3	0	0	1	8	2	0	0
7. O supervisor é uma espécie de professor, pois também ensina.	3	6	2	2	1	2	6	4	3	0	0	6	7	3	0	1	6	4	0	0
8. Um bom professor é necessariamente um bom supervisor.	2	2	8	2	0	0	3	11	1	0	1	3	9	3	0	2	1	7	1	1
9. Um supervisor com formação especializada em supervisão pedagógica é mais competente.	3	5	4	2	0	5	6	2	2	0	3	12	0	1	0	0	5	5	1	1
10. Um supervisor é, sobretudo, um gestor de relações interpessoais.	2	6	3	3	0	0	12	1	1	1	2	11	2	1	0	2	5	3	1	1
11. Fomentar uma atitude crítica e investigativa no professor é uma tarefa essencial do supervisor.	4	7	0	3	0	2	11	1	1	0	2	12	2	0	0	3	8	0	0	0
12. O supervisor deve manter um diálogo democrático com os professores que supervisiona.	11	3	0	0	0	10	5	0	0	0	11	5	0	0	0	9	2	0	0	0

³⁶ Não respondeu.

Passando à interpretação das informações constantes do quadro anterior, a consensualidade de tendência favorável relativamente às afirmações constantes dos itens números 3, 10, 11 e 12, que apontam para determinadas funções do SP, nomeadamente as da partilha do conhecimento (item 3); da instituição da negociação (item 3); da gestão das relações interpessoais (item 10); da fomentação de uma atitude crítica e investigativa (item 11); e da adoção do diálogo democrático (item 12), poderá denunciar uma certa valorização por parte dos professores destas funções do SP que, como temos vindo a discutir e a defender, devem marcar presença no território de um exercício superviso que se revele democrático, reflexivo e transformador (cf. Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2006; Moreira, 2009b; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

Verificou-se, igualmente, uma posição concordante ou totalmente concordante relativamente às afirmações “o supervisor tem por obrigação ajudar o professor” (item 4) e “ouvir comentários do supervisor é necessário para o professor” (item 6). Assim, no que concerne à primeira afirmação (item 4), o entendimento de que o supervisor terá por obrigação auxiliar o trabalho do professor reflete uma certa expectativa e/ou exigência por parte dos professores face ao grau de envolvência do SP no seu desempenho profissional, reservando-lhe, deste modo, um papel interventivo no processo de maturação das suas competências profissionais. Já no que diz respeito à segunda afirmação (item 6), que nos remete para a função de analisar/comentar o trabalho do professor, os PP parecem reconhecer a importância do *feedback* sobre a prática profissional do professor, um reconhecimento que poderá ser motivado pela autorregulação do desempenho que este permite, bem como por prestar, numa perspetiva construtiva e transformadora do exercício superviso, um importante contributo para a reabilitação e/ou reconstrução das práticas pedagógicas, propulsionando, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos agentes do ensino.

Um posicionamento maioritário concordante foi, igualmente, manifestado no que respeita à relação existente entre a formação especializada e a competência do supervisor (item 9). Assim, pese embora exista lugar para alguma indefinição face à concordância ou discordância por parte dos professores inquiridos oriundos das escolas A e D, na medida em que as opiniões se dividiram equilibradamente entre ambos os posicionamentos (discordante e concordante), a maioria dos PP parece concordar que há uma relação direta entre a formação e a competência do SP. Este facto evidencia a importância que é atribuída pelos professores à detenção de uma formação especializada em supervisão pedagógica por parte do supervisor/avaliador, o que, implicitamente, lhe conferirá uma maior autoridade científica e pedagógica. Este é, de resto, um posicionamento

que parece corroborar o que tem vindo a ser evidenciado pela literatura da especialidade e por alguns estudos sobre a ADD em Portugal (cf. Sarmento, 1988; Lourenço, 2008; Freitas, 2012; Gomes, 2012).

Centrando-nos, em seguida, na análise da afirmação constante do item número oito, “Um bom professor é necessariamente um bom supervisor”, verificou-se que se tratou da única afirmação que reuniu o consenso dos PP quanto à sua discordância. Com efeito, este posicionamento parece apontar para uma consciencialização de que não existe, necessariamente, uma relação direta entre um bom desempenho enquanto professor por confrontação com o desempenho na qualidade de SP. De facto, as múltiplas particularidades e competências que se acham implicadas no exercício supervisory, que embora partilhe de algumas *skills* que convivem no plano pedagógico de todo o professor, distinguem a atividade de supervisionar das restantes funções pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito às tarefas de liderança, de gestão de relações interpessoais, de coordenação e de avaliação dos seus pares.

Focalizando-se, de ora em diante, a análise no conjunto das afirmações em que não se verificou a posição de consensualidade anterior, foi possível observar que, relativamente às afirmações constantes dos itens 1, 2, 5, e 7, houve alguma divergência opinativa, quer entre os docentes de um mesmo contexto quer entre os professores dos diferentes contextos, conforme o quadro seguinte pretende ilustrar (quadro 16.2):

Quadro 16.2: Teorias pessoais dos PP associadas à função supervisiva:
afirmações com maior grau de variabilidade de resposta

Afirmações com maior grau de variabilidade de tendência de resposta	Tendência de resposta	Escola
“O supervisor possui mais conhecimentos.” (item 1)	Concordância ou Discordância	A/B/C/D
“O supervisor deve ser encarado como um modelo a seguir e a imitar.” (item 2)	Concordância ou Discordância	A/B/C/D
“O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor.” (item 5)	Concordância	B
	Discordância	A/C/D
“O supervisor é uma espécie de professor, pois também ensina.” (item 7)	Concordância	B/C
	Discordância	A/D

Com efeito, relativamente às afirmações constantes do quadro anterior, cujo conteúdo nos remete para funções afeioadas a um estilo de supervisão de tipo diretivo (Glickman et. al, 1998) e a um cenário de imitação artesanal (Alarcão & Tavares, 2003), em que o SP é entendido, frequentemente, como um soberano do conhecimento científico e pedagógico (itens 1 e 7) e que outorga um comportamento modelizante e reproduzidor das suas práticas (itens 2 e 5), a variabilidade de tendência de resposta entre uma posição de concordância e de discordância observada parece apontar para alguma indefinição face ao estilo de supervisão mais apreciado pelos professores, ainda que as tendências de resposta analisadas anteriormente esclareçam que as funções mais valorizadas no exercício superviso se coadunam com um exercício superviso de tipo colaborativo. Sintetizando a interpretação anterior, crê-se poder concluir que as funções inerentes ao exercício superviso que parecem ser, implicitamente, mais valorizadas pelos PP, e que na nossa perspetiva se aproximam de um estilo de supervisão de tipo colaborativo (Glickman et. al, 1998), são as que figuram do quadro seguinte (quadro 16.3):

Quadro 16.3: Funções supervisivas mais valorizadas pelos PP

Funções supervisivas mais valorizadas pelos participantes: escolas A, B, C e D	Fontes de evidência	Estilo superviso em evidência
Partilhar o conhecimento	Item 3	Supervisor Colaborativo
Instituir a negociação	Item 3	
Ajudar o professor	Item 4	
Prestar feedback ao trabalho do professor	Item 6	
Gerir as relações interpessoais	Item 10	
Fomentar uma atitude crítica e investigativa	Item 11	
Adotar o diálogo democrático	Item 12	

A par desta necessidade de se conhecerem as teorias pessoais que os PP apresentavam relativamente ao exercício superviso, procurou-se, não obstante, auscultar a sua opinião acerca da importância atribuída às múltiplas funções que o SP desempenha. Neste sentido, através da terceira questão do questionário, colocou-se um conjunto de afirmações respeitantes a essas funções, mediante as quais se pretendia que os PP manifestassem qual o grau de importância atribuída a cada uma, seguindo uma escala que compreendia a apreciação de “Nada Importante” (NI), “Pouco Importante” (PI), “Importante” (I) e o “Muito Importante” (MI). Eis os resultados obtidos (quadro 17):

Quadro 17: Representações dos PP sobre as funções do SP – escolas A, B, C e D

Representações sobre as funções do supervisor pedagógico	Escola A					Escola B					Escola C					Escola D				
	NI	PI	I	MI	NR	NI	PI	I	MI	NR	NI	PI	I	MI	NR	NI	PI	I	MI	NR
1. Apoiar o professor na sua prática pedagógica.	0	0	4	10	0	0	0	8	7	0	0	0	10	6	0	0	1	5	5	0
2. Criar um clima favorável ao trabalho colaborativo.	0	0	2	12	0	0	0	4	10	1	0	0	6	10	0	0	0	0	11	0
3. Ouvir atentamente os problemas do professor.	0	0	4	10	0	0	0	8	7	0	0	1	7	8	0	0	1	4	6	0
4. Regular e monitorizar a prática pedagógica.	0	0	10	3	1	0	3	8	4	0	0	1	10	5	0	0	0	10	0	1
5. Fomentar o espírito crítico.	0	0	7	7	0	1	0	9	5	0	1	1	9	5	0	0	1	6	4	0
6. Modelar comportamentos de ensino.	2	4	6	2	0	1	4	5	4	1	0	2	10	4	0	0	7	4	0	0
7. Estimular o autoconhecimento e a reflexão.	0	0	7	7	0	0	0	8	7	0	0	2	8	7	0	0	0	6	5	0
8. Alargar a visão de ensino do professor.	0	1	7	6	0	0	0	9	6	0	0	3	7	6	0	0	1	6	4	0
9. Transmitir conhecimentos úteis para a prática profissional.	0	0	8	6	0	0	0	8	7	0	0	0	9	7	0	0	0	5	6	0
10. Promover a autonomia do professor.	0	0	8	6	0	0	1	9	5	0	0	1	9	6	0	0	3	3	5	0
11. Proporcionar o desenvolvimento profissional.	0	0	7	7	0	0	0	9	6	0	0	0	8	8	0	0	1	6	4	0
12. Avaliar a prática pedagógica.	0	3	10	1	0	1	3	8	3	0	0	0	13	3	0	0	1	9	0	1
13. Estabelecer uma relação interpessoal democrática.	0	0	4	10	0	0	0	9	6	0	0	0	7	9	0	0	1	2	8	0
14. Problematicar teorias e práticas pedagógicas.	0	1	7	5	1	0	2	9	3	1	0	1	10	5	0	0	2	7	1	1
15. Proporcionar a emancipação profissional.	0	2	6	3	3	0	0	9	4	2	0	1	13	2	0	0	2	7	1	1

Partindo dos resultados apresentados no quadro anterior verificou-se que, relativamente às afirmações presentes na generalidade dos pontos (1 a 5; 7 a 15), houve lugar a uma certa consensualidade na opinião manifestada. Assim, a maioria dos PP dos quatro DLL situou, relativamente ao conjunto anterior, a sua posição entre o “Importante” e o “Muito Importante”, ainda que face à afirmação “Promover a autonomia do professor” (item 10) os graus “Pouco Importante” e “Importante” tenham reunido o mesmo número de opiniões no universo dos PP da escola D (quadro 17.1):

Quadro 17.1: Funções do SP consideradas “MI” ou “I” pelos PP

Funções do supervisor pedagógico consideradas “MI” ou “I”: escolas A, B, C e D
<ul style="list-style-type: none"> • “Apoiar o professor na sua prática pedagógica.” (item 1) • “Criar um clima favorável ao trabalho colaborativo.” (item 2) • “Ouvir atentamente os problemas do professor.” (item 3) • “Regular e monitorizar a prática pedagógica.” (item 4) • “Fomentar o espírito crítico.” (item 5) • “Estimular o autoconhecimento e a reflexão.” (item 7) • “Alargar a visão de ensino do professor.” (item 8) • “Transmitir conhecimentos úteis para a prática profissional.” (item 9) • “Promover a autonomia do professor.” (item 10) • “Proporcionar o desenvolvimento profissional.” (item 11) • “Avaliar a prática pedagógica.” (item 12) • “Estabelecer uma relação interpessoal democrática.” (item 13) • “Problematizar teorias e práticas pedagógicas.” (item 14) • “Proporcionar a emancipação profissional.” (item 15)

Atentando nas funções, estratégias e princípios de ação apresentados no quadro anterior, o grau de importância atribuído pela maioria dos PP parece consolidar a interpretação anterior de que os professores valorizam as funções do SP que se coadunam com um modelo de supervisão de génese democrática, reflexiva e construtivista.

A tendência opinativa anterior excetuou-se, porém, face à afirmação “Modelar comportamentos de ensino” (item 6), relativamente à qual houve uma nítida divisão de opiniões,

quer entre os docentes de um mesmo contexto quer entre os diferentes contextos, conforme podemos observar no quadro que se apresenta em seguida (quadro 17.2):

Quadro 17.2: Funções do SP: afirmação com maior grau de variabilidade de respostas

Funções do SP: afirmação com maior grau de variabilidade de respostas	Tendência de resposta	Escola
"Modelar comportamentos de ensino" (item 6)	"Importante" ou "Muito Importante"	A
	"Nada Importante" ou "Importante" ou "Muito Importante"	B
	"Importante" ³⁷	C
	"Pouco Importante" ou "Importante"	D

O posicionamento divergente que se verificou relativamente à afirmação anterior, que se informa num exercício supervisivo inscrito em um cenário de imitação artesanal, sustentado pela modelização e reprodução de comportamentos de ensino, parece, mais uma vez, evidenciar uma certa indefinição face ao estilo de supervisão preconizado pelos PP, ainda que os resultados analisados até ao momento pareçam ir de encontro a um estilo de supervisão de tipo colaborativo.

Passar-se-á, em seguida, a analisar a representação dos PP relativamente às competências que se encontram intimamente ligadas às funções do SP.

1.2. Representações dos PP sobre as competências do SP

A supervisão, à semelhança de todas outras atividades afetas à educação e ao ensino, encontra-se também ela exposta às mudanças sociais, uma exposição com implicações diversas para esta prática e que conduzem a uma adaptação permanente dos profissionais que a exercem. Pese embora se compreenda esta instabilidade, é aceite que todo o SP deva possuir um conjunto de competências que o coadjuvem no exercício das suas múltiplas e complexas funções. Como tal, com o objetivo de reunir informação que permitisse uma melhor compreensão sobre as conceções prévias do conceito de "competência do supervisor" que os PP detinham, foi solicitado, através da

³⁷ Posicionamento da maioria dos PP.

questão número quatro (resposta aberta), que cada participante apresentasse uma definição do seu conceito do que é ser um “supervisor competente”, cujas respostas foram reunidas no âmbito do anexo número 28. Assim, partindo destas definições e cruzando-as com as dimensões da competência do SP eduzidas dos estudos de Alarcão e Tavares (2003), procurou-se verificar quais as dimensões da competência elencadas para este profissional estiveram mais presentes no discurso dos PP e que, em síntese, se congregaram no quadro seguinte (quadro 18):

Quadro 18: Definições de “SP competente” – competências do SP em evidência

Escola	Professor (P)	Competências Interpretativas	Competências de Análise e Avaliação	Competências de Dinamização de Formação	Competências Relacionais
A	Professor 1				X
	Professor 2			X	X
	Professor 3		X		X
	Professor 4				
	Professor 5		X		X
	Professor 6			X	
	Professor 7				X
	Professor 8			X	
B	Professor 1				X
	Professor 2		X		
	Professor 3		X		
	Professor 4		X		
	Professor 5				X
	Professor 6	X			X
	Professor 7		X		X
	Professor 8				X
	Professor 9				X
	Professor 10				X
	Professor 11		X		X
	Professor 12				X
	Professor 13				
	Professor 14				X
	Professor 15			X	
C	Professor 1		X		
	Professor 2				
	Professor 3			X	
	Professor 4			X	X
	Professor 5			X	
	Professor 6				
	Professor 7	X	X		
	Professor 8				
	Professor 9	X	X		X
	Professor 10				X
	Professor 11		X		
	Professor 12		X		X
	Professor 13		X	X	
D	Professor 1			X	
	Professor 2			X	X
	Professor 3		X		
	Professor 4		X		X
	Professor 5		X		
	Professor 6				X
	Professor 7		X		X
	Professor 8		X		

Como o quadro anterior pretende ilustrar, foi possível verificar que as funções inerentes às competências “relacionais” e “de análise e avaliação” foram as mais associadas pelos PP ao conceito de “supervisor competente”. De facto, num processo avaliativo parece natural que as competências de análise e avaliação, que dizem respeito às capacidades de analisar, observar e avaliar o desempenho dos avaliados, se achem subjacentes a um processo de supervisão (cf. Vieira, 1993a) e conquistem, como tal, algum terreno nas conceções dos PP face à competência do SP. Relativamente à importância atribuída às competências relacionais, trata-se de um resultado que parece corroborar o pensamento de Alarcão e Tavares (2003) e de Vieira (op. cit.), que colocam as competências interpessoais, que envolvem a capacidade de comunicação e a gestão das relações e dos eventuais conflitos, no epicentro da competência supervisiva. A prevalência destas competências coaduna-se, assim, com um cenário pessoalista e um modelo desenvolvimentalista da supervisão (Glickman, 1985).

Ainda face à análise das definições apontadas pelos PP, observou-se que, não se tratando do “detentor de todo o conhecimento” (Professor 7, Escola C), é esperado que o SP coloque à disposição do seu grupo de trabalho as “vivências, materiais e conhecimentos” (Professor 1, Escola D) que adquiriu a longo da sua experiência profissional, cumprindo o desígnio de que essa partilha seja conducente ao enriquecimento de todos (Professor 2, Escola D). Estamos, portanto, perante a defesa de uma supervisão colaborativa, mas posta ao serviço da independência e da autonomia profissional, na medida em que o SP deverá proporcionar o espaço para o “crescimento e [...] identidade” (Professor 11, Escola C) do professor supervisionado.

A par desta constatação, importa sublinhar que a pertença de uma competência científica e pedagógica sólida e a detenção de formação especializada foram sendo, novamente, mencionadas pelos PP, o que coloca em evidência a valorização da formação especializada e da qualificação/profissionalização para o exercício de funções supervisivas, um requisito que é, conforme se tem vindo a discutir e a defender, promissor do reconhecimento científico do SP e que abona a favor da credibilização desta atividade.

Não obstante, a competência ética do SP foi um aspeto que marcou, igualmente, presença nas definições de PP oriundos de todas as escolas cooperantes (Escola A: P4, P5; Escola B: P8; Escola C: P7, P8, P12; Escola D: P5, P7). Na verdade, a atividade supervisiva é marcadamente ética, o que implica a necessidade de desenvolver esta competência nos SP. Trata-se de uma competência que a não deverá ser, como tal, descurada na formação profissional destes

profissionais, e, acrescenta-se, também na formação inicial e contínua/pós-graduada de todo o professor.

Para concluir a análise das definições de “SP competente”, importa ainda salientar que as funções, estratégias e princípios de ação que foram sendo prescritos pelos PP parecem apontar para um exercício supervisão edificado na camaradagem, em que a monitorização da prática se encontra informada pelos princípios da imparcialidade, justiça, democraticidade e dialogicidade. Não obstante, este conjunto de procedimentos estratégico-ideológicos que subjazem aos conceitos de competência do SP professados pelos PP parecem colocar em evidência os comportamentos que todo o supervisor deverá adotar na sua prática e que se procuraram sintetizar no quadro seguinte (quadro 18.1):

Quadro 18.1: Definições de “SP competente” – comportamentos do SP em evidência

Atitudes do SP em evidência	Professores
Promover o trabalho colaborativo e a partilha	Escola A: P1, P2, P6, P7, P8
	Escola B: P1, P2, P4, P5, P7, P9, P12
	Escola C: P4, P5, P10, P13
	Escola D: P1, P2
Orientar, monitorizar e regular a prática pedagógica	Escola A: P2, P6
	Escola B: P2, P3, P6, P7
	Escola C: P1, P8, P9, P11, P13
	Escola D: P8
Possuir autoridade/consciência ética	Escola A: P4, P5
	Escola B: P8
	Escola C: P7, P8, P12
	Escola D: P5, P7
Ser capaz de ouvir o professor	Escola A: P6
	Escola B: P6
	Escola C: P12
	Escola D: P2
Ajudar o professor a melhorar a prática	Escola B: P11, P15
	Escola C: P1, P3, P8, P9
	Escola D: P4, P5, P6, P7, P8
	Escola B: P6, P11, P12, P14
Criar condições favoráveis a um bom ambiente de trabalho	Escola C: P5
	Escola D: P6
	Escola B: P14
	Escola C: P11
Promover a autonomia/emancipação do professor	Escola D: P5, P8
	Escola A: P5
	Escola B: P8
	Escola C: P9, P12
Fomentar o diálogo	Escola A: P2, P3
	Escola B: P14
	Escola A: P2, P5
	Escola B: P14, P13
Participar na resolução de problemas	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13
Estimular a reflexão	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13
Criticar construtivamente	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13
Gerir bem os conflitos	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13
Apresentar capacidade de liderança	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13
Promover a autoestima	Escola A: P3
	Escola C: P9, P10
	Escola A: P3
	Escola B: P14, P13

Com efeito, os comportamentos do supervisor esperados pelos professores avaliados em evidência nas definições do conceito de “SP competente”, que apontam para a supervisão como uma atividade de regulação, voltam a evidenciar o desejo de um exercício supervisivo prespetivado como uma prática de colaboração, isto é, uma supervisão de tipo colaborativo (Glickman, 1985).

1.2.1. Representações dos PP sobre a competência de avaliação do SP

Dado o interesse que a competência de avaliação desperta nesta investigação, procurou-se aprofundar o conhecimento relativamente às representações dos PP face a esta dimensão da competência supervisiva. Assim, a pergunta número cinco do questionário apresentava um conjunto de afirmações que circundam a função avaliativa do supervisor, sobre as quais os PP deveriam expressar a sua opinião de acordo com uma escala que compreendia a concordância total (**CT**= concordo totalmente), a concordância (**C**= concordo), a discordância (**D**= discordo) e a ausência de uma opinião formada (**SO**= sem opinião). Os resultados revelados pelos PP das quatro escolas apresentam-se no quadro 18.2.

Assim, as respostas que figuram do quadro anterior permitem observar que as afirmações que colheram um posicionamento maioritário entre a “concordância total” e a “concordância” põe em evidência algumas funções, estratégias e princípios de ação associados à competência avaliativa do supervisor, que se procuraram reunir no quadro 18.3, apresentado adiante.

Com efeito, uma leitura do resultado anterior poderá apontar, face à afirmação “o supervisor deve intervir na planificação e organização do trabalho” (item 1), para uma certa expectativa por dos PP sobre a envolvimento e intervenção do SP no seu plano pedagógico, que ao fazê-lo estará, na nossa perspectiva, a criar uma relação de maior proximidade com o trabalho implementado pelo professor supervisionado, o que proporcionará, simultaneamente, espaços de partilha de experiências de ensino, conducente a um aumento do seu grau de corresponsabilidade sobre o desempenho deste. Esta teoria é de alguma forma corroborada pelo posicionamento concordante relativamente à afirmação “o supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas” (item 2), uma vez que focaliza a importância da partilha de responsabilidades entre todos os envolvidos no processo.

Quadro 18.2: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP – escolas A, B, C e D

Representações face à competência avaliativa do SP	Escola A					Escola B					Escola C					Escola D				
	CT	C	D	SO	NR ³⁸	CT	C	D	SO	NR	CT	C	D	SO	NR	CT	C	D	SO	NR
1. O supervisor deve intervir na planificação e organização do trabalho.	3	7	3	1	0	0	10	4	1	0	3	8	4	1	0	0	7	4	0	
2. O supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas.	7	7	0	0	0	7	8	0	0	0	5	11	0	0	0	7	4	0	0	0
3. O feedback deve ser uma prática supervisiva recorrente.	6	8	0	0	0	7	6	1	1	0	3	13	0	0	0	3	7	1	0	0
4. A negociação com o professor deve ser um princípio presente na ação do supervisor.	9	4	0	1	0	7	7	0	1	0	8	7	1	0	0	2	9	0	0	0
5. A autoavaliação deve ter um peso na avaliação do desempenho.	10	3	0	0	1	6	8	1	0	0	6	10	0	0	0	4	6	1	0	0
6. A observação de aulas é determinante para o supervisor poder avaliar rigorosamente.	1	7	6	0	0	1	7	7	0	0	1	9	4	1	1	0	5	5	1	0
7. A observação de aulas pelo supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional do professor.	1	4	9	0	0	1	3	10	1	0	0	5	15	0	1	0	0	11	0	0
8. O supervisor deve coresponsabilizar-se pelo processo de avaliação.	4	5	1	3	1	2	8	3	2	0	2	10	3	1	0	2	6	3	0	0
9. O supervisor avalia para medir o conhecimento do professor.	0	3	9	1	0	0	2	11	1	1	0	5	10	1	0	0	1	10	0	0
10. O supervisor avalia para conhecer e transformar as práticas.	4	2	6	2	0	3	9	3	0	0	4	12	0	0	0	0	8	3	0	0
11. O supervisor deve testar os instrumentos de avaliação junto dos avaliados antes de os aplicar.	6	3	2	3	0	3	11	0	1	0	6	7	1	2	0	0	6	5	0	0
12. A prática do supervisor influencia e condiciona o processo de avaliação do desempenho do professor.	1	4	5	3	1	2	7	4	2	0	2	9	2	3	0	2	4	4	0	1

³⁸ Não respondeu.

Quadro 18.3: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP:

afirmações com um posicionamento concordante

Competência de avaliação do SP: afirmações com posicionamento concordante – escolas A, B, C e D		Funções, estratégias e princípios de ação associados à competência avaliativa do SP
<ul style="list-style-type: none"> • “O supervisor deve intervir na planificação e organização do trabalho”. (item 1) • “O supervisor deve coresponsabilizar-se pelo processo de avaliação (item 8)” 	Concordância	<p>Intervenção na planificação e organização do trabalho</p> <p>Corresponsabilização pelo processo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “O supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas.” (item 2) • “O feedback deve ser uma prática supervisiva recorrente.” (item 3) • “A negociação com o professor deve ser um princípio presente na ação do supervisor.” (item 4) • “A autoavaliação deve ter um peso na avaliação do desempenho.” (item 5) 	Entre a Concordância Total e a Concordância	<p>Promoção da reflexão sobre as práticas</p> <p>Prestação de feedback</p> <p>Negociação</p> <p>Adoção de práticas de autoavaliação</p>

De facto, entende-se que o SP não se poderá furtar de imputabilidades, dado que tal posicionamento acarretaria um papel de mero espectador, antagónico a uma participação de relevo, que reparte com o professor supervisionado o mesmo comprometimento perante o processo e as responsabilidades que deste decorrem.

A par da promoção da reflexão, as afirmações “o supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas” (item 2), bem como “o feedback deve ser uma prática supervisiva recorrente” (item 3), “a negociação com o professor deve ser um princípio presente na ação do supervisor” (item 4) e “a autoavaliação deve ter um peso na avaliação do desempenho” (item 5), a concordância expressa poderá denunciar que os PP atribuem uma importância elevada a estes princípios e estratégias de ação, nomeadamente a reflexividade sobre a prática, o *feedback* e a negociação, que deverão marcar presença no exercício supervisivo, e que são, como se tem vindo a

discutir e a defender, comportamentos propulsores da transformação das práticas, da melhoria do ensino e, em suma, da mudança.

No universo da afirmação “a autoavaliação deve ter um peso na avaliação do desempenho” (item 5), o pensamento concordante observado parece ir de encontro à ideia de que o processo de ADD não deverá centrar-se numa visão unilateral, mas resultar de um cruzamento de opiniões, em que o ajuizamento do professor avaliado face ao seu próprio desempenho deverá ser um elemento a contemplar (cf. Curado, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Aguiar & Alves, 2010; Alves & Machado, 2010b; Day, 2010; Gomes, 2010).

Sintetizando a análise anterior, e como o quadro anterior anuncia, as sub-dimensões da a) intervenção na planificação e organização do trabalho; b) corresponsabilização pelo processo; c) promoção da reflexão sobre as práticas; d) prestação de *feedback*; e) negociação e f) adoção de práticas de autoavaliação; parecem ser, dado o grau de concordância expresso, as mais valorizadas por este conjunto de professores.

Analisem-se, em seguida, as afirmações sobre as quais houve um posicionamento de discordância por parte da maioria dos inquiridos (quadro 18.4):

Quadro 18.4: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP:
afirmações com um posicionamento discordante

Competência de avaliação do SP: afirmações com posicionamento discordante – escolas A, B, C e D

- “A observação de aulas pelo supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional do professor.” (item 7)
- “O supervisor avalia para medir o conhecimento do professor.” (item 9)

Começando pela análise da afirmação “a observação de aulas pelo supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional do professor” (item 7), o facto de os professores terem revelado um posicionamento discordante parece ir de encontro a uma certa desvalorização da observação da prática pedagógica para o desenvolvimento profissional. Crê-se que esta posição poderá derivar do facto de subsistir, ainda, em Portugal uma cultura de “porta fechada” na classe docente e uma orientação profissional individualista (Flores et al., 2009), uma tradição que leva a que a observação de aulas possa ser, por vezes, interpretada como um procedimento algo invasivo, de intencionalidade inspetiva, e, conseqüentemente, encarada com negatividade.

Já no que respeita à afirmação “o supervisor avalia para medir o conhecimento do professor” (item 9), informada num paradigma de natureza positivista, o entendimento discordante poderá corroborar a teoria de que a ADD não deverá cumprir o objetivo de “medir o conhecimento do professor”, mas tratar-se de um meio de diagnóstico de problemas e de transformação das práticas do professor em avaliação (cf. Aguiar & Alves, 2009; Vieira & Moreira, 2011).

A consensualidade, em termos de tendência de resposta dada pelos PP dos diversos DLL, não se verificou, porém, relativamente ao conjunto das afirmações que se segue (quadro 18.5), relativamente às quais se verificou alguma variabilidade de orientação de resposta:

Quadro 18.5: Representações dos PP face à competência de avaliação do SP:
afirmações com maior grau de variabilidade de respostas

Competência avaliativa do supervisor pedagógico: afirmações com a maior variabilidade de respostas	Tendência de resposta	Escola
“A observação de aulas é determinante para o supervisor poder avaliar rigorosamente.” (item 6)	Concordância ou Discordância	A/B/D
	Concordância	C
“O supervisor avalia para conhecer e transformar as práticas.” (item 10)	Concordância	B/C/D
	Discordância	A
“O supervisor deve testar os instrumentos de avaliação junto dos avaliados antes de os aplicar.” (item 11)	Concordância Total	A
	Concordância	B
	Concordância Total ou Concordância	C
	Concordância ou Discordância	D
“A prática do supervisor influencia e condiciona o processo de avaliação do desempenho do professor.” (item 12)	Concordância	B/C
	Concordância ou Discordância	A/D

Iniciando a análise pela afirmação “a observação de aulas é determinante para o supervisor poder avaliar rigorosamente” (item 6), a indefinição relativa à valorização da observação da prática pedagógica no processo de avaliação do desempenho parece confirmar, na nossa perspetiva, o pensamento de que haverá por parte de alguns elementos deste grupo de professores uma certa relativização desta estratégia no âmbito do processo de ADD. Esta relativização poderá ser, na nossa perspetiva, explicada por não se tratar de uma observação sistemática, na medida em que, no período de avaliação a que se reporta o estudo, o processo contemplava apenas dois ciclos de observação de aulas.

No que concerne aos objetivos que circundam o processo de ADD, a afirmação “o supervisor avalia para conhecer e transformar as práticas” (item 10), contou, como se pode observar nos quadros anteriores, com a concordância dos PP de três escolas (B, C e D). Com efeito, e atendendo à concordância deste número significativo de participantes, este posicionamento parece ir de encontro à perspectiva de que o processo avaliativo deverá assumir, como se tem vindo a discutir e a defender, um pendor sobretudo formativo, de diagnose de problemas, que culmine na transformação da prática pedagógica (cf. Danielson & McGreal, 2000; Simões, 2000; Lourenço, 2008; Messias, 2008; Moreira, 2009a e 2009b; Formosinho & Machado, 2010b; Vieira & Moreira, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012). A par deste entendimento, não se deve, porém, ignorar, a posição discordante apresentada pelos docentes da escola A, que poderá ser representativa da discussão que temos vindo a encetar sobre os objetivos e fins que se encontrarão por detrás deste processo.

O mesmo posicionamento divergente foi verificado face à afirmação “a prática do supervisor influencia e condiciona o processo de avaliação do desempenho do professor” (item 12), que fragmentou igualmente a opinião dos PP, tendo sido registada uma tendência maioritariamente concordante nas escolas B e C e uma divisão entre a concordância e a discordância nas escolas A e D. Assim, pese embora a segmentação anterior, no cômputo geral, a posição concordante reuniu um maior número de respostas, o que põe em evidência que o sentimento dos professores parece compadecer-se com a possibilidade da ação supervisiva influenciar e condicionar o processo de ADD.

Ainda, impõe-se, face à afirmação “o supervisor deve testar os instrumentos de avaliação junto dos avaliados antes de os aplicar” (item 11), referir que foi, da totalidade de afirmações analisadas, a que mais dividiu, intercontextualmente, as opiniões dos PP, que se distribuíram pelas posições entre a “concordância total” e a “discordância”. De facto, considera-se que a experimentação de instrumentos poderá beneficiar o processo de ADD, na medida em que permite: a) autorizar um maior envolvimento por parte dos professores supervisionados; b) elevar a sua autoconsciência face ao processo; c) potenciar o trabalho colaborativo; e d) abonar a favor do espírito democrático.

Debruçar-se-á, em seguida, sobre as perceções apresentadas pelos PP relativamente ao papel do SP no processo de ADD.

1.3. Representações dos PP sobre o papel do SP no processo de ADD

Uma das questões centrais para este estudo tem que ver com o papel remetido ao supervisor do desempenho profissional no processo de ADD. Assim, numa tentativa de reunir informação que permitisse auscultar as representações dos PP, uma informação que seria utilizada no sentido de consolidar os resultados obtidos através das questões anteriores, solicitou-se aos PP, através da questão número seis do questionário, que se pronunciassem livremente sobre esse papel (v. anexo 29). Assim, uma primeira informação que emergiu da análise efetuada às respostas dadas pelos PP parece vincular uma ideia comum: o caráter formativo do qual o papel do SP se deverá revestir (escola A: professor 7; escola C: professores 2, 6 e 9; escola D: professores 4 e 5), uma perspetiva que vai de encontro à interpretação que se tem vindo a realizar de que a ADD deverá assumir uma dimensão, sobretudo, formativa. Não obstante, foi possível inferir, a partir do discurso dos PP, um conjunto de funções, estratégias e princípios de ação que os mesmos associam ao papel do SP, que parecem apontar, novamente, para um estilo superviso de natureza colaborativa (quadro 18.6).

Como a leitura do quadro 18.6 pretende iluminar, do conjunto das funções, estratégias e princípios de ação que se acham intimamente ligados ao papel do SP destaca-se, claramente, uma função formativa, de apoio e ajuda ao professor, no sentido de melhorar o seu desempenho, transformar a sua prática e promover a reflexão crítica. A par destes, os aspetos de natureza ética foram brotando, pontualmente, das conceções dos PP (professor 12, escola B; professores 7 e 10, escola C; professor 10, escola D), uma atenção que vai sendo notabilizada pelos professores e que denuncia, como se tem vindo a discutir e a defender, a importância que a dimensão ética assume para o exercício superviso, nomeadamente na implementação do processo de ADD (cf. Estrela, 2010). Reconheça-se que, até muito recentemente, esta dimensão do conhecimento profissional vinha a ser, frequentemente, desconsiderada na instrução dos professores, quer ao nível da formação de base quer no âmbito da formação continua e/ou especializada, o que constituía, na nossa perspetiva, uma das principais lacunas no que diz respeito à formação de professores em Portugal.

Quadro 18.6: Representações dos PP sobre o papel do SP face ao processo de ADD – funções, estratégias e princípios de ação emergentes: escolas A, B, C e D

Papel do SP face ao processo de ADD	Indicadores no discurso dos PP	Escola
Ajudar o professor a melhorar ou transformar as suas práticas	"[...] auxiliar [...]" (professor 4)	A
	"[...] levar o outro a melhorar (se for caso disso) ou a transformar as suas práticas"; (professor 6)	
	"O papel do supervisor deve ser orientar os colegas, promovendo uma série de acções, que permitam a melhoria das práticas didáctico-pedagógicas e promovam o sucesso educativo dos alunos. Em suma, a sua acção deve ser formativa". (professor 7)	
	"[...] regular/ monitorizar a prática pedagógica." (professor 3)	B
	"Deverá [...] contribuir para a melhoria da qualidade lectiva." (professor 4)	
	"Ajudar a melhorar a prática pedagógica dos professores." (professor 9)	
	"O supervisor deverá ajudar [...]" (professor 10)	C
	"Formativo em ordem à melhoria das práticas pedagógicas". (professor 2)	
	"O supervisor deverá, para além da avaliação do desempenho[...], contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem". (professor 5)	
	"Este deverá ter um papel essencialmente formativo, avaliando os progressos do professor na sua prática pedagógica." (professor 9)	
	"[...] Cabe ao supervisor a incrementação de momentos [...]de regulação da prática do docente, a fim de otimizar desempenhos. [...]" (professor 11)	D
	"O supervisor deve mostrar disponibilidade para ouvir, analisar e mostrar caminhos, alternativas e etapas menos conseguidas, num processo em desenvolvimento que é o ensino-aprendizagem." (professor 2)	
"O de contribuir para a melhoria das práticas lectivas, ou seja, uma visão puramente formativa." (professor 4)		
Promover a reflexão	"Na minha perspectiva, o seu papel passará, sobretudo, pela formação da <u>prática reflexiva</u> sobre o desempenho de cada um, sempre no sentido de uniformizar procedimentos (dentro das diferenças de cada prática) em relação à actuação nas aulas e perante os alunos [...]". (professor 6)	A
	"Deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas [...]" (professor 1)	B
	"Promover a reflexão [...]" (professor 3)	
	"Deverá promover a reflexão sobre as práticas lectivas [...]" (professor 4)	
	"O supervisor deve promover a reflexão da prática pedagógica [...]" (professor 7)	
	"[...] Deve discutir com eles num clima reflexivo as suas dificuldades. [...]"(professor 12)	C
	"O supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas desenvolvidas e a desenvolver." (professor 13)	
	"Num a escola que se pretende reflexiva, a supervisão, fundamentalmente nos momentos mais pertinentes e definidores da actividade profissional – a prática lectiva –, é de importância formativa e informativa crucial. Cabe ao supervisor a incrementação de momentos de reflexão [...]" (professor 11)	
"[...] avaliando o [...] espírito crítico." (professor 12)	D	
"Um papel centrado na troca de ideias e de opiniões [...]" (professor 3)		
Criticar construtivamente	"[...] Não pode limitar a sua acção à crítica gratuita (o que se verifica na maioria dos casos)". (professor 5)	A
	"[...] no sentido de, construtivamente, levar o outro a melhorar (se for caso disso) ou a transformar as suas práticas". (professor 6)	B
	"O papel do supervisor deve ser de orientador, deve "criticar" construtivamente o professor, pois toda a gente gosta de evoluir profissional e pessoalmente. [...]" (professor 11)	
	"Identificar lacunas e apontar soluções". (professor 1)	C
	"Deve colaborar de uma forma positiva, [...] e fundamentar as suas opiniões". (professor 4)	
	"Deverá ser formativo e construtivo". (professor 6)	
	"O supervisor dá o seu contributo na avaliação do docente na medida em que ao actuar no seu papel de supervisor [...] analisa, dá opiniões, confronta [...]" (professor 8)	D
"O supervisor deve mostrar [...] analisar e mostrar caminhos, alternativas e etapas menos conseguidas, num processo em desenvolvimento que é o ensino-aprendizagem." (professor 2)		
Orientar o professor	"Orientar [...]" (professor 2)	A
	"O papel do supervisor deve ser orientar os colegas [...]". (professor 7)	B
	"[...] orientador, se for preciso [...]" (professor 5)	
	"O supervisor deverá [...] orientar a planificação e a organização das actividades." (professor 10)	

	“O papel do supervisor deve ser de orientador [...]” (professor 11)	
	“O supervisor deverá [...] orientar os docentes da melhor forma possível [...]”. (professor 7)	C
Intervir na planificação e organização do trabalho	“Papel colaborativo: deve intervir na planificação e organização do trabalho se verificar que o professor apresentou material mal elaborado ou se as planificações não tiveram sentido. [...]”. (professor 5)	A
	“Deve [...] e intervir na planificação e organização do trabalho da disciplina. [...]” (professor 1)	B
	“O supervisor deve [...] intervir na planificação e organização do trabalho.” (professor 7)	
	“O supervisor deverá [...] orientar a planificação e a organização das actividades.” (professor 10)	
	“Colaborar na planificação e organização do trabalho e supervisionar a sua aplicação prática [...]”. (professor 12)	C
Possuir consciência/competência ética	“[...] Deve ser sempre claro, correcto e consciencioso nas suas avaliações.” (professor 12)	B
	“O supervisor deverá ser imparcial [...]. O supervisor também deverá obter uma formação específica de modo a avaliar de uma forma correcta, justa e imparcial todos os docentes pelos quais é responsável”. (professor 7)	C
	“O papel do supervisor no processo deve ser de total isenção, de objectividade e imparcialidade.” (professor 10)	
	“[...] Essa avaliação deve estar assente em critérios bem definidos e objectivos, de modo a evitar injustiças.” (professor 3)	D
Negociar estratégias	“O supervisor deverá [...] ter o papel de negociador de estratégias alternativas a aplicar a contextos diferenciados. [...]”. (professor 3)	A
	“O papel do supervisor deve ser o [...] de negociação de estratégias de acordo com o contexto da escola/ regulamento interno”. (professor 8)	
	“Deve colaborar de uma forma positiva, negociar com o professor [...]”. (professor 4)	C
	“Um papel centrado [...] na negociação [...]”. (professor 3)	D
Observar a prática pedagógica	“O supervisor deverá observar a competência científica/ pedagógica do professor; [...]”. (professor 3)	A
	“Observador, primeiro que tudo; [...]” (professor 5)	B
	“Deve observar, acompanhar e estar atento à prática pedagógica dos docentes. [...]” (professor 12)	
Clarificar os objetivos e/ou critérios de avaliação	“Deve procurar explicar muito bem o que pretende do professor [...]”. (professor 1)	A
	“[...] esclarecer e fazer uma avaliação não quantitativa mas qualitativa [...]”. (professor 2)	
	“[...] Essa avaliação deve estar assente em critérios bem definidos e objectivos [...]”. (professor 3)	D
Instituir a autoavaliação	“Promover a auto-avaliação docente [...]”. (professor 2)	B
	“[...] promover a auto-avaliação [...]”. (professor 3)	
	“O supervisor dá o seu contributo na avaliação do docente na medida em [...] que o docente [...] tenha uma maior possibilidade de se avaliar”. (professor 8)	C
	“Este deverá ter um papel essencialmente formativo, avaliando os progressos do professor na sua prática pedagógica.” (professor 9)	
Avaliar a prática pedagógica	“[...] avaliar este percurso na prática das aulas.” (professor 2)	B
	“[...] avaliando o empenho e responsabilidade do docente, autonomia e espírito crítico.” (professor 12)	C
Ouvir o professor	“Deve procurar [...] ouvi-lo atentamente de modo a haver uma grande sintonia sobre o trabalho de cada um”. (professor 1)	A
	“O supervisor deve mostrar disponibilidade para ouvir [...]”. (professor 2)	D
Partilhar o conhecimento	“O papel do supervisor deve ser o de mediador de partilha de saberes [...]”. (professor 8)	A
	“[...] O professor pode aprender com o supervisor e vice-versa. Muitas vezes a experiência do supervisor pode complementar-se com as novas estratégias do professor e vice-versa.” (professor 11)	B
Gerir as relações interpessoais	“É um gestor de relações interpessoais.” (professor 1)	D
Prestar <i>feedback</i>	“[...] dar feedback ao avaliado [...]”. (professor 3)	B

De referir, ainda, que foi notabilizado que a “a maioria dos coordenadores de departamento não tem qualquer formação na área da supervisão,” (professor 5, escola A). Este reparo parece clarificar e reforçar aquilo que tem vindo a ser amplamente defendido e discutido no âmbito desta investigação e que nos remete para a necessidade do SP possuir uma formação especializada na área do conhecimento da supervisão, no sentido de oferecer uma maior credibilidade científica junto dos seus supervisionados e “de modo a avaliar de uma forma correcta, justa e imparcial todos os docentes pelos quais é responsável” (professor 7, escola C).

Paralelamente a estas considerações, foram, ainda que de modo breve, aflorados alguns procedimentos estratégico-ideológicos pelos PP oriundos das escolas A e C, mais próximos de um modelo de racionalidade técnica, nomeadamente “instruir” (professor 4) e ter a “a obrigação de saber ensinar como se faz” (professor 5). Na verdade, estas convicções de que “o docente se veja à luz do supervisor” (professor 8, escola C) poderão denunciar a expectativa que alguns professores ainda apresentam de que a supervisão deverá providenciar uma padronização e/ou modelização de comportamentos e práticas. Este entendimento evidencia que alguns professores ainda esperam que o conhecimento científico, didático e pedagógico do SP seja colocado ao seu serviço com o intuito da sua reprodução.

Pelo que se foi notando ao longo desta parte da análise, as conceções que foram apontadas pelos PP apontam, como já se afirmou em outros momentos do texto, para um exercício supervisivo de estilo colaborativo (Glickman, 1985) e de carácter formativo, ainda que restem, como se viu, pequenos traços de uma supervisão de natureza diretiva.

1.4. Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP

Compreendendo que o fim último do processo avaliativo é a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, impôs-se a esta investigação apurar quais as expectativas dos PP relativamente ao papel que o SP poderá ter face ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, apresentou-se, no âmbito da questão número sete do questionário, um conjunto de afirmações, que envolviam uma seleção entre três opções disponibilizadas (A, B e C). Passar-se-á, em seguida, à análise do primeiro conjunto de afirmações (gráfico 1.1):

Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP: conjunto de afirmações nº 1

Opção A: O desenvolvimento profissional é a principal finalidade do processo supervisionado.

Opção B: O desenvolvimento profissional é uma finalidade importante do processo supervisionado, não sendo, porém, a mais relevante.

Opção C: O desenvolvimento profissional não é uma dimensão importante do processo supervisionado.

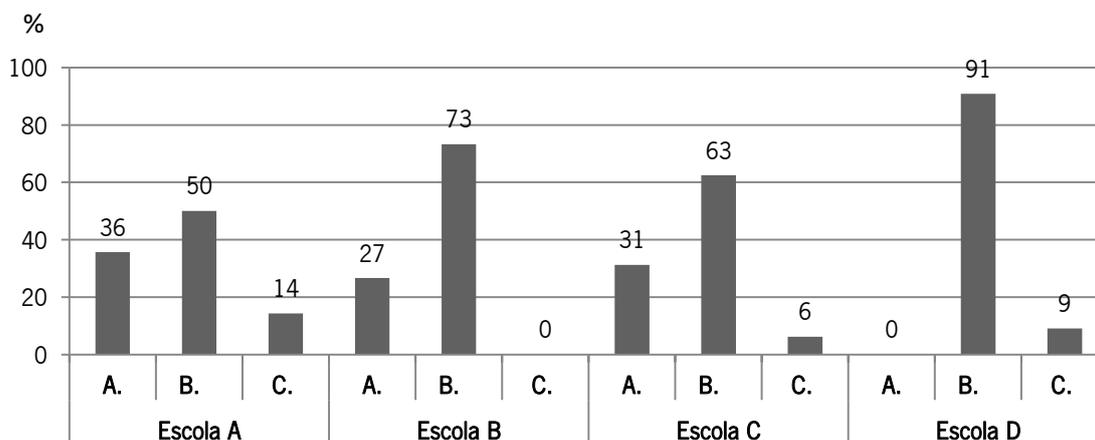


Gráfico 1.1: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 1

Como o gráfico anterior pretende ilustrar, os resultados obtidos através deste conjunto inicial de afirmações revelaram que a maioria dos PP dos quatro DLL situou a sua resposta na opção B, “O desenvolvimento profissional é uma finalidade importante do processo supervisionado, não sendo, porém, a mais relevante”, o que coloca em evidência que o desenvolvimento profissional não parece ser considerado, por este grupo de docentes, como sendo o fim principal do exercício supervisionado, pese embora constitua, de acordo com o artigo 11º do Decreto Regulamentar nº2/2008, uma das finalidades essenciais do processo de ADD.

Já relativamente ao conjunto de afirmações número dois, verificou-se que a generalidade dos PP das escolas A, B e C fez recair a sua resposta na opção B, “A ação do supervisor poderá condicionar o desenvolvimento profissional do professor supervisionado”. Observou-se, porém, alguma divisão de opiniões no universo dos participantes oriundos da escola D, cujas respostas se dispersaram, ainda que a primeira tenha reunido um maior número de respostas, entre as opções B e C, “O desenvolvimento profissional do professor ocorre independentemente da ação do supervisor”, conforme se pode verificar no gráfico que se apresenta em seguida (gráfico 1.2):

Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP: conjunto de afirmações n° 2

Opção A: A ação do supervisor condiciona inevitavelmente o desenvolvimento profissional do professor supervisionado.

Opção B: A ação do supervisor poderá condicionar o desenvolvimento profissional do professor supervisionado.

Opção C: O desenvolvimento profissional do professor ocorre independentemente da ação do supervisor.

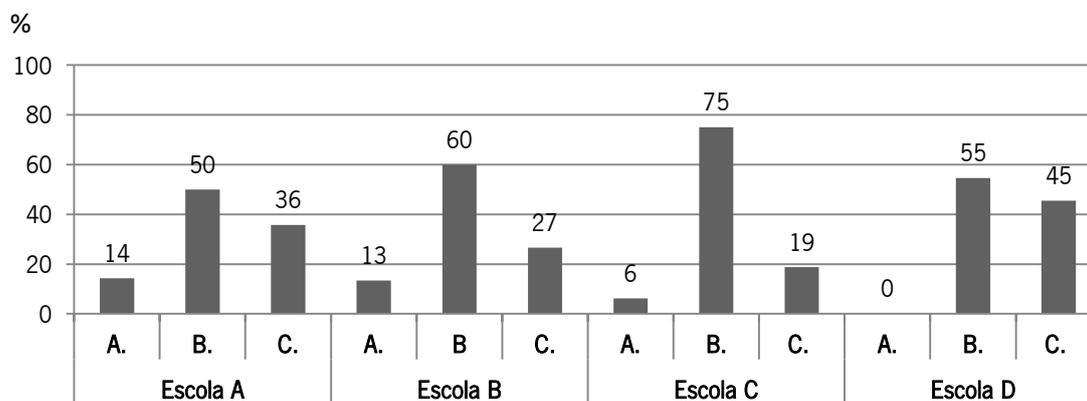


Gráfico 1.2: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações n° 2

A opção (B) tomada pela maioria dos professores das escolas A, B e C parece denunciar que há, no entendimento destes profissionais, uma relação de interdependência entre a ação do supervisor e a do professor, sendo que a primeira poderá ter reflexos na segunda. Não obstante, ainda que o isolamento dos professores seja identificado como um dos fatores impeditivos do seu desenvolvimento profissional (cf. Moreira & Ferreira, 2011), a divisão de opiniões nos PP da escola D poderá apontar para o facto de o desenvolvimento profissional, pese embora a sua natureza dialética e interativa (Glickman, 1985), se achar fortemente condicionado pelas características pessoais e pelo investimento que o professor faz na sua aprendizagem/formação, que poderá passar pela frequência de cursos, pela adoção de uma postura investigativa ou até mesmo pela implementação de estratégias de autossupervisão. Esta postura proativa poderá, deste modo, não fazer depender tão veementemente o desenvolvimento profissional dos professores da regulação/orientação/monitorização de terceiros, ainda que se entenda que essa envolvimento e o olhar de outrem sobre o seu ensino o enriqueça.

Atente-se nas respostas obtidas relativamente ao conjunto de afirmações número três (gráfico 1.3):

Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP: conjunto de afirmações nº 3

Para que haja lugar a um desenvolvimento profissional efetivo...

Opção A: ... o supervisor deve proporcionar uma aprendizagem pessoal e individualizada, a partir da prática pedagógica de cada um, sem qualquer tipo de orientação da sua parte.

Opção B: ... o supervisor deve fornecer um conjunto de orientações que conduzam a esse desenvolvimento.

Opção C: ... o supervisor deve permitir um desenvolvimento profissional autónomo, mas monitorizado de perto.

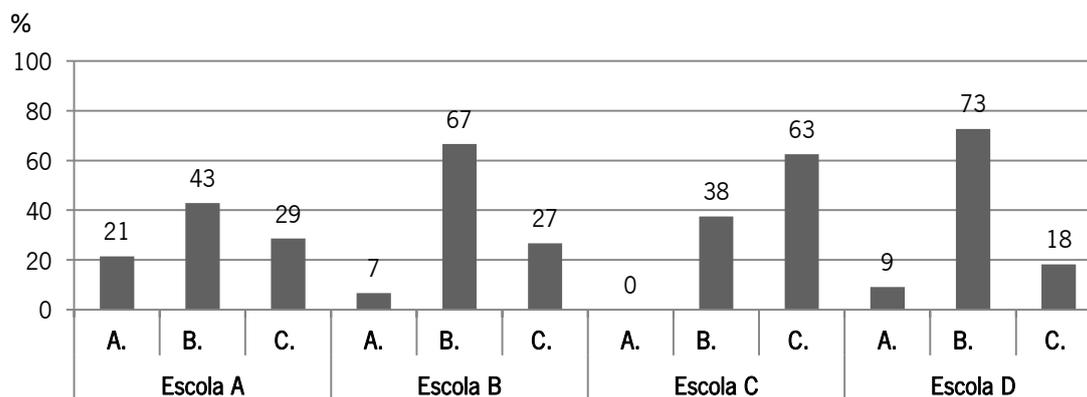


Gráfico 1.3: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 3

O gráfico anterior parece esclarecer que, à semelhança das respostas obtidas face ao conjunto anterior, houve alguma heterogeneidade de resposta, na medida em que a maioria dos PP das escolas A, B e D situou a sua resposta na opção B, “Para que haja lugar a um desenvolvimento profissional efetivo o supervisor deve fornecer um conjunto de orientações que conduzam a esse desenvolvimento”, ao passo que os PP da escola C fizeram recair a sua resposta na opção C, “Para que haja lugar a um desenvolvimento profissional efetivo o supervisor deve permitir um desenvolvimento profissional autónomo, mas monitorizado de perto”. Deste modo, as respostas dadas parecem evidenciar que os PP fazem depender o seu desenvolvimento profissional da orientação do SP, que deverá oferecer um acompanhamento e uma vigilância permanentes, sem que essa orientação colida, no entanto, com a sua autonomia.

Paradoxalmente, no âmbito da análise das afirmações constantes do conjunto de afirmações número quatro, foi possível observar que houve uma unanimidade de resposta, sendo que todos os docentes inquiridos dos quatro DLL selecionaram a opção A, “Quando o supervisor incute o trabalho colaborativo o desenvolvimento profissional ocorre mais facilmente pela partilha de

conhecimentos e práticas”, como se pode constatar através de uma análise do gráfico seguinte (gráfico 1.4):

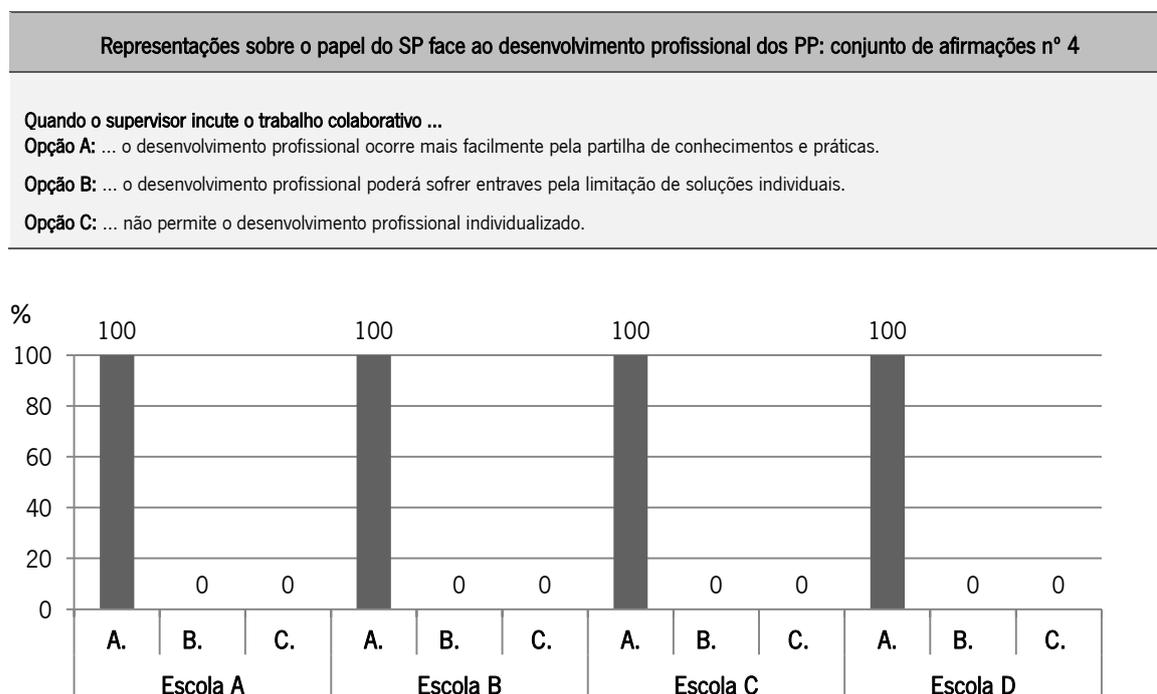


Gráfico 1.4: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 4

Assim, esta consensualidade parece clarificar, inequivocamente, a importância que é outorgada ao trabalho colaborativo e à partilha do conhecimento (teórico e/ou prático), e corrobora a teoria que se tem vindo a discutir e a defender de que a colaboração interpares é absolutamente central para a promoção do desenvolvimento profissional (cf. Alarcão, 1996; Glickman, 1998; Alarcão & Tavares, 2003; Villegas-Reimers, 2003; Richards & Farrell, 2005; Alarcão & Roldão, 2008; Pereira, 2006; Vieira & Moreira, 2011).

Focalizando a análise, em seguida, nos resultados obtidos através do conjunto de afirmações número cinco, verificou-se que os PP das escolas A, C e D optaram, maioritariamente, pela opção A, “Para o desenvolvimento profissional docente a implementação de práticas de avaliação é essencial”, e, paradoxalmente, os docentes da escola B dividiram as suas opiniões entre as alíneas A e B, “Para o desenvolvimento profissional docente a avaliação poderá constituir um fator de inibição”, sendo que, porém, a maioria optou pela alínea B, conforme se pode constatar no gráfico seguinte (gráfico 1.5):

Representações sobre o papel do SP face ao desenvolvimento profissional dos PP: conjunto de afirmações nº 5

Para o desenvolvimento profissional docente...

Opção A: ... a implementação de práticas de avaliação é essencial.

Opção B: ... a avaliação poderá constituir um fator de inibição.

Opção C: ... é dispensável qualquer tipo de avaliação.

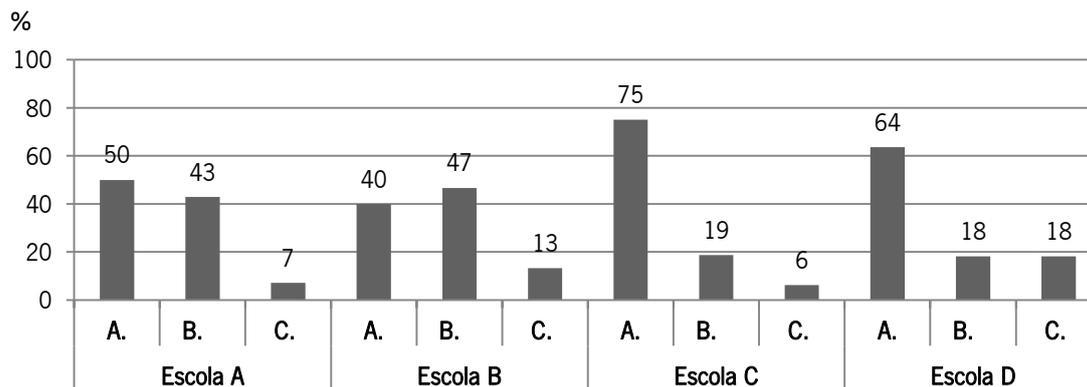


Gráfico 1.5: Representações sobre o papel do SP face ao DP dos PP – conjunto de afirmações nº 5

Indo de encontro à observação anterior, a tendência de resposta parece evidenciar, ainda que de forma não totalmente consensual, uma visão em que a avaliação é dialogante com o desenvolvimento profissional, na medida em que constitui um meio importante de diagnóstico de problemas associados à prática pedagógica do professor, uma diagnose que poderá potenciar a transformação das práticas e a melhoria do desempenho profissional dos professores avaliados (cf. Simões, 2000; Moreira, 2009a e 2009b; Stronge, 2010; Vieira & Moreira, 2011).

2. Percepções e vivências dos PP face ao processo supervisivo/avaliativo (Secção B do questionário)

No âmbito desta investigação procurou-se, ainda, conhecer, através da secção B do questionário, as percepções e vivências dos PP face aos processos supervisivo e avaliativo nos seus contextos, ao longo do ano letivo 2008-2009. Reitere-se que, atendendo à natureza ecológica deste estudo, a participação nesta segunda secção foi limitada aos professores que lecionaram nos respetivos estabelecimentos de ensino em estudo no ano letivo referido anteriormente, em virtude

de se pretender analisar, especificamente, a experiência vivenciada nos contextos em estudo, como, de resto, já se anunciou no capítulo referente à metodologia da investigação. Deste modo, dos 56 PP que responderam à secção anterior, permaneceram 28 professores, distribuídos conforme o seguinte: escola A – 7 professores; escola B – 11 professores; escola C – 7 professores; e escola D – 3 professores.

Iniciar-se-á, em seguida, a análise pelos resultados obtidos relativamente às perceções sobre as motivações conducentes (ou não) ao requerimento da observação de aulas.

2.1. Perceções dos PP sobre as motivações associadas ao requerimento da observação de aulas no processo de ADD

Compreendendo que, relativamente ao processo de ADD implementado no ano letivo 2008-2009, o requerimento de observação de aulas foi somente imposto no caso dos professores que pretendessem progredir na carreira ou na situação dos professores em regime de contrato administrativo a termo certo, pretendeu-se identificar o número de PP que a havia ou não solicitado. Deste modo, foi solicitado, através da questão número dois, aos PP³⁹ que indicassem se teriam ou não efetuado esse requerimento. O gráfico 2 apresenta os resultados obtidos:

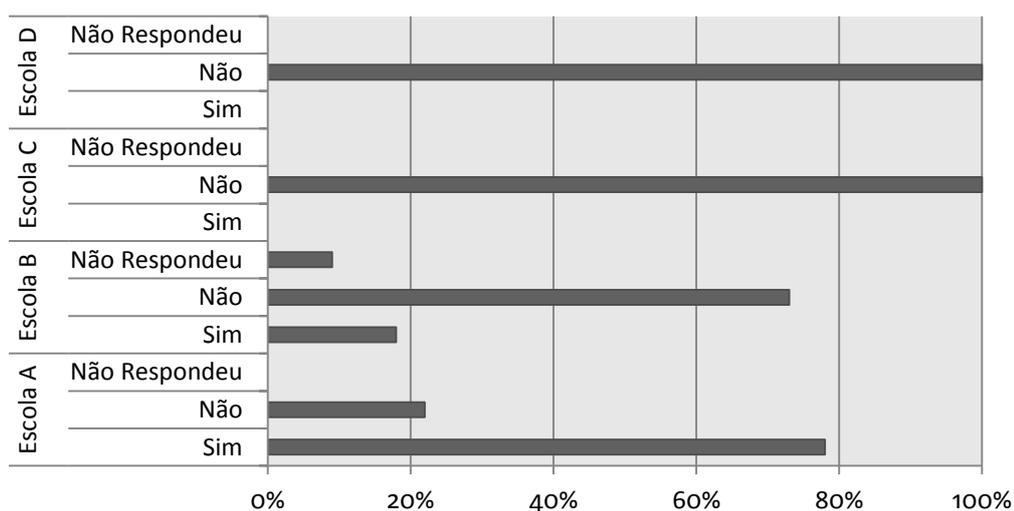


Gráfico 2: Requerimento da observação da componente pedagógica no âmbito do processo da ADD

³⁹ Do universo de participantes da que responderam a esta secção do questionário apenas cinco dos sete da **escola A**; nove dos onze da **escola C**; e dois dos três da **escola D** responderam a esta questão.

A leitura dos resultados apresentados anteriormente clarifica que a maioria dos PP oriundos dos contextos em análise optou por não solicitar a observação da componente pedagógica no âmbito do seu processo de ADD, sendo que apenas dois dos nove docentes da escola A e dois dos onze docentes da escola B optaram, de um universo de trinta PP, por fazê-lo, o que equivale a uma percentagem ligeiramente acima dos dez pontos percentuais, uma minoria, portanto. A este propósito procurou-se, ainda, reunir informação que nos permitisse identificar e compreender quais os motivos que se encontram na origem desta tomada de decisão. Deste modo, solicitou-se, através da questão número 2.1. de tipologia aberta, aos PP que apresentassem e fundamentassem o(s) motivo(s) que os levou a essa deliberação. Assim, e tendo presente as respostas apresentadas (v. anexo 30), começamos por nos debruçar sobre a natureza das motivações (quadro 19.1)⁴⁰:

Quadro 19.1: Motivações conducentes ao requerimento da observação de aulas no âmbito do processo de ADD

Motivações conducentes ao requerimento da observação de aulas no processo de ADD	Indicadores no discurso dos PP	Escola
Progressão na carreira	“O facto de ser tido em consideração para efeitos de progressão, ou colocação.” (professor 2)	A
	“Progressão na carreira/ mudança de escalão”. (professor 2)	B
Obter <i>feedback</i> sobre o desempenho	“[...] É importante que o observado tenha o <i>feedback</i> da sua acção como professor [...]”. (professor 1)	A
Refletir sobre o processo de avaliação	“[...] há necessidade de reflectir sobre o processo de avaliação docente”. (professor 1)	A
Partilhar o conhecimento	“Para observação de formas de actuação e partilha de outras perspectivas. [...]” (professor 1)	A
Valorização da componente pedagógica	“Deve ser a componente a ser avaliada em primeiro lugar”. (professor 1)	B

Foi possível verificar que os motivos conducentes ao pedido de observação da componente pedagógica se prenderam com necessidades de natureza diversificada, sendo que as motivações

⁴⁰ Nenhum professor do conjunto de professores que respondeu a esta secção do questionário solicitou a observação da componente pedagógica nas escolas C e D.

ligadas à progressão na carreira (professor 2, escola A; professor 2, escola B) conquistaram algum destaque sobre as remanescentes, uma situação que derivará do facto de se tratar, como já se indicou, de um requisito legal a essa progressão. Relativamente às restantes motivações apresentadas, nomeadamente a obtenção do *feedback*, a partilha do conhecimento e a reflexividade sobre o processo de avaliação, apesar de distintas, são dialogantes entre si, na medida em que apontam para uma visão reflexiva, democrática e transformadora do desenvolvimento profissional. Ainda, a valorização da componente pedagógica, que deverá, segundo o professor 1 da escola B, ser “a componente [...] avaliada em primeiro lugar”, vai de encontro à ideia que, sendo a aula o palco privilegiado da atuação do professor, a análise do desempenho profissional docente será enriquecida se envolver a estratégia da observação de aulas (cf. Estrela, 1984; Vieira, 1993b; Amaral et al., 1996; Garmston et al., 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Reis, 2011; Sullivan & Glanz, 2013), um pensamento que esta investigação também partilha.

Analisemos, em seguida, as motivações conducentes ao não requerimento da observação da componente pedagógica, apresentadas no âmbito do quadro 19.2.

Como o quadro anterior pretende clarificar, a opção de não requer a observação da componente pedagógica no processo de ADD atendeu a motivos diversificados. Assim, foi possível verificar que o aspeto mais mencionado pelos PP dos quatro DLL e que parece prevalecer sobre os restantes na tomada da sua decisão diz respeito à discordância face ao processo e/ou modelo de ADD, uma posição que parece dar conta do clima reativo e contestatário que atravessava as escolas nesse momento, reforçando, paralelamente, a ideia da insatisfação e da resistência corporativista que uniu os professores em torno da tentativa da sua impugnação. A par deste, os motivos mais declarados pelos PP dos diferentes contextos têm que ver com: a) a inviabilidade de progressão profissional, que nos casos analisados se deveu ao facto de já se encontrarem numa fase topo da carreira, descartando, desse modo, a possibilidade de serem observados; b) a deslegitimação dos avaliadores, uma ilegitimidade associada à ausência de formação específica na área do conhecimento da supervisão pedagógica, que corrobora o princípio que tem vindo a ser notabilizado pelos PP em momentos anteriores de que a detenção de uma formação específica outorga, válida e credibiliza o exercício supervisão.

Quadro 19.2: Motivações conducentes à ausência do requerimento da observação de aulas no processo de ADD

Motivações conducentes à ausência do requerimento da observação de aulas no processo de ADD	Indicadores no discurso dos PP	Escola	
Discordância face ao processo e/ou modelo avaliativo	“ Foi uma decisão colectiva dos professores da escola como forma de protesto ao modelo de avaliação proposto pelo ME. [...]”(professor 1)	A	
	“Por discordar de alguns princípios presentes naquele modelo de avaliação, nomeadamente a distinção entre professor titular e não titular.” (professor 2)		
	“O que torto nasce tarde ou nunca se endireita. [...]” (professor 5)		
	Discordância face ao processo e/ou modelo avaliativo	“Não concordância com o modelo de avaliação.” (professor 6)	B
		“Não concordância com o modelo de avaliação.” (professor 8)	
		“Fiz parte do grupo que se opunha à avaliação do desempenho nos moldes em que queriam fazê-lo.” (professor 9)	
		“Não existe um processo de avaliação coerente.” (professor 2)	
Inviabilidade de progressão na carreira	“[...] , nem concordo com este modelo de avaliação.” (professor 1)	D	
	“Porque já me encontro no topo da carreira.” (professor 3)	B	
	“[...] e estando perto do fim da carreira, não me senti motivada.” (professor 5)	D	
Deslegitimação da(s) avaliadora(a)	Não necessito [...].” (professor 1, Escola D).	D	
	“Não reconheço legitimidade à minha coordenadora para desempenhar o papel de supervisora: não é formada na área [...]” (professor 4)	A	
	“Por considerar que não se adequa às necessidades e ofertas de supervisão.” (professor 2)	B	
Discordância com os procedimentos de avaliação	“Discordar da forma como avaliadores foram seleccionados.” (professor 4)	C	
	“ [...] Não me pareceu haver objectividade nos critérios, ou melhor, tentou-se que houvesse, mas julgo não ser possível ela existir. [...].” (professor 1)	A	
Tumulto em torno do processo de avaliação	“Não concordar com os instrumentos de avaliação.” (professor 5)	C	
Inibição face à avaliação	“Foi um ano muito tumultuoso, confuso [...].” (professor 3)	B	
Falta de autenticidade/validação do processo avaliativo	“A avaliação inibe-me. Não sou mais eu quando estou a ser avaliada. Perco a liberdade de ser eu. O problema da escola é precisamente a avaliação. Com ela deixamos de ser génios e passamos a ser burros.” (professor 5)	B	
	“[...] As aulas assistidas não correspondem ao desempenho do professor quando não está a ser assistido, logo a avaliação não corresponde à realidade diária e sistematicamente verificada ao longo do ano lectivo (muitos professores só se empenham para as aulas assistidas)” (professor 1)	A	
Não solicitei pelo facto de não ter sido a isso obrigada por lei e pelo facto de já ter feito uma profissionalização <u>bidisciplinar</u> que me ajudou a corrigir e a orientar as minhas práticas letivas, logo na fase inicial. Julgo que a reflexão e problematização que fazemos em grupo e departamento ajudam à autocorreção e à transformação das nossas práticas.” (professor 3)			

Ainda, a divergência face à forma “como avaliadores foram seleccionados” (professor 4, escola C), uma posição que evidencia a necessidade de o recrutamento de um SP resultar de um processo criterioso, atendendo à complexidade e multiplicidade de funções que lhe são imputadas.

Importa, igualmente, salientar que, a par destas motivações, observou-se que há todo um conjunto de fatores de inibição e/ou constrangimentos que impeliram os PP de requerer a observação da componente pedagógica no processo de ADD, sendo que alguns dos motivos mencionados redundaram em questões diretamente ligadas ao exercício supervisory, e que têm que ver com:

1) a discordância face aos procedimentos de avaliação, principalmente no que concerne: a) aos “instrumentos de avaliação” utilizados (professor 5, Escola C), uma posição que poderia ser evitada se houvesse, como se tem vindo a discutir e a defender, lugar a um envolvimento de ambas as partes na conceção, construção e experimentação destes; b) à subjetividade dos critérios de avaliação (professor 1, escola A), uma consideração que orbita em torno da competência ética e que reforça a importância que esta dimensão assume no processo de ADD;

2) a falta de autenticidade ou de validade associadas ao processo avaliativo, na medida em que os momentos de observação da componente pedagógica “não correspondem ao desempenho do professor quando não está a ser assistido, logo a avaliação não corresponde à realidade diária e sistematicamente verificada ao longo do ano lectivo (muitos professores só se empenham para as aulas assistidas)” (professor 1, escola A), um constrangimento igualmente apontado pela literatura; o facto de o professor “já ter feito uma profissionalização [...] que [...] ajudou a corrigir e a orientar as [...] práticas letivas” (professor 3, escola A) retirará validade ao processo de observação, encarado por este PP como algo desnecessário;

3) a observação de aulas no âmbito da ADD poderá despoletar alguma inibição junto do professor observado (professor 5, escola B), fruto da tensão que os momentos de observação, necessariamente, acarretam e que poderão ser impeditivos de realizar um bom desempenho;

4) por último, o tumulto em torno do processo de avaliação (professor 3, escola B), que destabilizou, como já se evidenciou em outros momentos do texto, os professores e lançou a confusão nas escolas.

2.2. Percepções dos PP sobre as estratégias e princípios de ação presentes na prática das coordenadoras/SP

No âmbito desta investigação procurou-se, ainda, deslindar quais foram as estratégias e princípios de ação que marcaram presença na atuação das coordenadoras/SP. Para tal, apresentou-se um conjunto de estratégias e princípios de ação, elaboradas segundo uma visão construtivista, colaborativa e reflexiva da atividade supervisiva, cuja presença na prática das coordenadoras/SP deveria ser assinalada pelos PP dos quatro DLL. Assim, expõe-se em seguida, e em primeiro lugar, os resultados apurados relativamente às estratégias supervisivas que, de acordo com as respostas veiculadas pelos PP, estiveram presentes na prática das coordenadoras/SP no decurso do processo de ADD (quadro 20).

Quadro 20: Percepções dos PP sobre as estratégias presentes no processo supervisivo/ avaliativo

Estratégias presentes no processo supervisivo/ avaliativo	Escola			
	A	B	C	D
Experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino	3	0	1	1
Problematização de assuntos e soluções possíveis	3	3	1	1
Construção de portefólio reflexivo	2	0	0	0
Observação (informal) colaborativa de aulas	0	4	0	0
Encontros formais e informais para refletir sobre as práticas	6	5	1	1
Implementação de projetos de investigação-ação ou outros	1	1	1	1

Com efeito, as estratégias mais assinaladas pelos PP dos quatro DLL foram a “implementação de encontros formais e informais para refletir sobre as práticas” e a “problematização de assuntos e soluções possíveis”, tendo sido assinaladas por participantes de todas as escolas. A presença destas estratégias parecem denunciar a preocupação das coordenadoras/SP em promover práticas reflexivas e problematizar situações com vista à antecipação da sua resolução. A par desta, foi, igualmente, indicada por PP de todos os contextos em estudo, a “implementação de projetos de investigação-ação ou outros”, que partilha de algumas afinidades com as estratégias anteriores e que reforça a nossa interpretação anterior de que terá havido um claro propósito por parte das coordenadoras/SP de instigar a problematização e de promover a reflexividade. De facto, os projetos de investigação-ação privilegiam o diagnóstico, a identificação e análise de situações e/ou problemas/dilemas, conjecturando tomadas de decisão que impliquem a reconstrução do conhecimento e a transformação das práticas pedagógicas.

A par das estratégias anteriores, verificou-se que a “experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino” foi igualmente assinalada pelos participantes oriundos das escolas A, C e D. A combinação ação – experimentação – reflexão, que parece ter ocorrido nestes contextos de estudo, poderá desnudar uma valorização do questionamento, da experimentação e da praxis na construção do conhecimento profissional, um entendimento que contribui para a consolidação da teoria que temos vindo a desenvolver de que terá prevalecido uma abordagem supervisiva, marcadamente, reflexiva (Alarcão, 2003) nestes contextos de atuação.

Ainda na senda de um paradigma reflexivo, a “construção de portefólio reflexivo” foi uma estratégia assinalada apenas pelos participantes da escola B, uma estratégia que se reveste de um potencial incontestável enquanto ferramenta de autorregulação, de reflexão e de avaliação das práticas do professor (Jacinta Moreira, 2010). De facto, esta testemunha, repleta de evidências sobre a “praxis” do professor (Alarcão & Tavares, 2003), e que evidencia o seu percurso evolutivo, deverá ser visível para o avaliador (Moreira & Ferreira, 2011), na medida em que poderá prestar um importante contributo quer para a avaliação do desempenho quer para o desenvolvimento profissional do docente.

Também a estratégia da “observação (informal) colaborativa de aulas” anotada pelos docentes da escola B emerge de uma cultura colaborativa, em que a observação informal de momentos pedagógicos se mostra como “espaço de reflexão conjunta, de diálogo construtivo e construtivista, consolidando saberes emergentes, através da construção colaborativa de

conhecimento” (Queirós, 2006: 11), uma postura facilitadora da renovação e da melhoria das práticas pedagógicas, na medida em que oferece uma “oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação” (ibidem).

Do conjunto das estratégias de ação que se apresentou aos PP apenas não foi assinalada a “elaboração de um diário de aprendizagem profissional”. Entende-se, assim, que o diário de aprendizagem, não fará, ainda, parte da tradição educativa, ainda que possa, enquanto instrumento potenciador de um “efeito catártico da expressão de tensões ou espaços dilemáticos” (Alves, 2004), contribuir para o crescimento profissional do professor, nomeadamente pela meta-análise que proporciona.

Centremos, em seguida, a análise nos princípios de ação que se acharam presentes no exercício das coordenadoras/SP (quadro 21):

Quadro 21: Perceções dos PP sobre os princípios de ação supervisivos presentes no processo supervisivo/avaliativo

Princípios de ação presentes no processo supervisivo/ avaliativo	Escola			
	A	B	C	D
Trabalho colaborativo	5	6	1	1
Apoio à prática pedagógica do professor	1	3	2	1
Disponibilidade para ouvir os problemas do professor	4	6	2	0
Partilha de experiências e de vivências de ensino	5	4	1	1
Reflexão crítica sobre a prática	5	2	2	1
Negociação de decisões	2	2	1	0
Relação interpessoal democrática	4	5	1	1
Liberdade de ação do professor	3	7	2	0
Promoção da autonomia profissional	3	5	1	0
Partilha de responsabilidades face às práticas e decisões adotadas	1	3	1	1
Condução à emancipação profissional	1	1	1	0

Assim, foi possível verificar que o “trabalho colaborativo”; o “apoio à prática pedagógica do professor”; a “partilha de experiências e vivências de ensino”; a “reflexão crítica sobre a prática”; a prevalência de uma “relação interpessoal democrática” e a “partilha de responsabilidades face às

práticas e decisões adotadas” constituíram o conjunto de os princípios de ação supervisiva presentes na prática de todas as coordenadoras/SP, o que corrobora a teoria que se tem vindo a expor de que o exercício supervisivo nos diferentes contextos em estudo ter-se-á apoiado num estilo de supervisão colaborativo.

Para além dos princípios de ação supervisiva expostos, os PP das escolas A, B e C assinalaram ainda a presença da “disponibilidade para ouvir os problemas do professor”; da “negociação de decisões”; da “liberdade de ação do professor”; da “promoção da autonomia profissional” e da “condução à emancipação profissional”, um conjunto indicador de um exercício supervisivo, tendencialmente, democrático, corresponsável e emancipatório.

2.3. Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas coordenadoras/SP nos ciclos de observação de aulas

Compreendendo que a tarefa principal imputada ao SP no âmbito do processo de ADD diz respeito à observação da prática pedagógica, considerou-se que seria importante reunir informações que permitissem compreender quais as estratégias adotadas pelo SP nos ciclos de observação de aulas em específico. Assim, foi apresentado um conjunto de estratégias supervisivas, relativamente às quais os PP, que afirmaram ter requerido a observação de aulas no decurso deste processo⁴¹, deveriam confirmar a presença ou ausência no seu processo de avaliação do desempenho. A par deste desígnio, foi igualmente solicitado que indicassem, face a cada uma dessas estratégias supervisivas, qual o grau de relevância que lhe atribuíram (quer mediante a presença quer face à ausência) de acordo com uma escala que percorria o “Nada relevante” (NR), “Relevante” (R) e “Muito Relevante” (MR). Assim, principiar-se-á a análise pelas estratégias adotadas nos momentos que antecederam a observação de aulas (quadro 21.1).

⁴¹ De referir que, da globalidade dos contextos que colaboraram no estudo, somente dois professores (em cada contexto) das escolas A e B requereram a observação da componente pedagógica no âmbito do seu processo de ADD, tendo-se, deste modo, optado por apresentar os dados através das abreviaturas P1 (professor 1) e P2 (professor 2).

Quadro 21.1: Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP antes da observação de aulas – escolas A e B

Estratégias adotadas pelo supervisor antes da observação de aulas	ESCOLA A					ESCOLA B				
	PRESEÇA		RELEVÂNCIA			PRESEÇA		RELEVÂNCIA		
	Presente	Ausente	NR	R	MR	Presente	Ausente	NR	R	MR
Negociação do calendário de observação	P1 e P2	...	...	P2	P1	P1 e P2	...	...	P1 e P2	...
Definição dos objetivos	P1 e P2	...	...	P2	P1	P1 e P2	...	...	P1 e P2	...
Delineação de estratégias de ensino	P1	P2	P2	P1	...	P1	P2	P1	P2	...
Participação na seleção de conteúdos	P1	P2	P2	P1	...	...	P1 e P2	P1	P2	...
Colaboração na construção de materiais	P1	P2	P2	P1	...	...	P1 e P2	P1	P2	...
Alerta para potenciais problemas e apresentação de possíveis soluções para os mesmos	P1	P2	P2	P1	...	...	P1 e P2	P1	P2	...
Análise da planificação de aula	P1	P2	P2	P1	...	P1	P2	...	P1 e P2	...
Definição do(s) objetivo(s) e enfoque da observação	P1	P2	P2	...	P1	P1	P2	...	P1 e P2	...
Procedimento de recolha de informação (grelhas; registo livre; outros)	P1	P2	P2	...	P1	P1	P2	...	P1 e P2	...
Estímulo à reflexão escrita (prospetiva) sobre a aula	P1	P2	P2	...	P1	P1	P2	P2	P1	...

Partindo das informações que figuram no quadro mencionado anteriormente, foi possível observar que a “negociação do calendário de observação” e a “definição dos objetivos”, estratégias, de resto, essenciais para uma supervisão de natureza democrática, foram as únicas assinaladas como presentes na ação da coordenadora/SP pelos PP observados nas escolas A e B, tendo sido atribuído um grau de relevância elevado a essa presença: o P1 da escola A considerou que esta presença foi “Muito Relevante” e o P2 da escola A, bem como ambos os professores da escola B, consideraram que essas estratégias foram relevantes. Relativamente às restantes estratégias, observou-se uma clara divisão de opiniões na escola A, que, em certa medida, hipotecou uma interpretação conclusiva da nossa parte face à existência deste conjunto de estratégias supervisivas neste contexto de atuação, na medida em que o P1 considerou terem estado presentes, o que foi “Relevante” ou “Muito Relevante” para o processo de observação de aulas, ao passo que o P2 as achou ausentes, tendo ainda considerado que essa ausência foi “Nada Relevante” neste processo. A posição deste último professor poderá denunciar uma desvalorização destas estratégias por parte deste, o que nos leva a concluir que esta ausência não terá condicionado o seu desempenho.

Já face aos resultados obtidos na escola B, as respostas dadas evidenciam, primeiramente, que as opiniões se segmentaram entre a presença (P1) e a ausência (P2) em relação às estratégias da “delineação de estratégias de ensino”; “análise da planificação de aula”; “definição do(s) objetivo(s) e enfoque da observação”; “procedimento de recolha de informação” e “estímulo à reflexão escrita (prospetiva) sobre a aula”. Este posicionamento divergente coindicionou, à semelhança do que se afirmou anteriormente, a análise relativamente à existência destas estratégias na prática da coordenadora/SP. Observou-se, todavia, uma unanimidade de opinião face às estratégias de “participação na seleção de conteúdos”; “colaboração na construção de materiais” e “alerta para potenciais problemas e apresentação de possíveis soluções para os mesmos”, que os PP consideraram ausentes da prática supervisiva. Pese embora esta constatação, verificou-se, no entanto, que os PP não atribuíram uma relevância similar à ausência destas estratégias, na medida em que o P1 considerou essa ausência “Nada Relevante” e o P2 a achou “Relevante”. Assim, a posição deste último docente face à importância atribuída à presença destas estratégias no exercício da coordenadora/SP parece evidenciar que esta postura colaborativa e problematizadora poderá ter sido benéfica ao seu desempenho.

Observe-se, em seguida, as estratégias adotadas pelo SP durante os momentos de observação de aulas (quadro 21.2):

Quadro 21.2: Percepções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP durante observação de aulas – escolas A e B

Estratégias adotadas pelo supervisor durante observação de aulas	ESCOLA A				ESCOLA B						
	PRESEÇA		RELEVÂNCIA				PRESEÇA		RELEVÂNCIA		
	Presente	Ausente	NR	R	MR	NRR ⁴²	Presente	Ausente	NR	R	MR
Recolha de informação descritiva sobre a aula (registo livre)	P1	P2	P2	...	...	P1	P1 e P2	...	...	P1 e P2	...
Recolha de informação através de instrumentos de observação	P1 e P2	...	...	P2	...	P1	P1 e P2	...	...	P1 e P2	...

⁴² Não respondeu.

Com efeito, face às estratégias adotadas pelas coordenadoras/SP nos ciclos de observação de aulas durante a observação, e no que respeita à “recolha de informação descritiva sobre a aula (registo livre)”, denotou-se, novamente, uma dicotomia opinativa entre os dois docentes da escola A, sendo que o P1 considerou ter sido uma estratégia “Presente” e o P2 “Ausente”, uma estratégia, segundo o último, considerada como “Nada Relevante”. Antagonicamente, face à estratégia de “recolha de informação através de instrumentos de observação”, ambos os PP observados da escola A consideraram-na “Presente”, tendo sido “Relevante”, segundo a opinião do P2. Já no que respeita aos dados recolhidos junto dos dois docentes da escola B, pode observar-se que ambos consideraram que as estratégias de “recolha de informação descritiva sobre a aula (registo livre)” e “recolha de informação através de instrumentos de observação” estiveram presentes durante a observação, o que constituiu, unanimemente, um fator “Relevante” nesta fase do processo.

Assim, pese embora a tensão observada entre os docentes da escola A, crê-se que os momentos de observação da prática pedagógica em ambas as escolas incluíram uma metodologia de observação mista, estruturada e não estruturada (cf. Parente, 2002), que envolveu quer instrumentos de registo focalizados e centrados em competências e comportamentos de ensino específicos quer a recolha de informação descritiva sobre a aula. Com efeito, ainda que a opção pelo registo livre permita uma observação naturalista (cf. Estrela, 1984), menos condicionada e que consente uma postura mais exploratória ao SP, se entendermos que durante uma aula há uma pluralidade quase infinita de acontecimentos que podem ocorrer, a opção por uma “focagem num elevado número de aspetos acaba por ser pouco elucidativa” (Reis, 2011: 26), recomendando-se, deste modo, uma observação estruturada, orientada e definida por focos específicos.

Partindo do entendimento anterior, e descortinando, ainda que de modo especulatório, a adoção de ambas as abordagens, esta opção metodológica combinada parece, na nossa perspetiva, denotar a preocupação das coordenadoras/SP em angariar o maior número de informação possível sobre as aulas no sentido de retratar, fielmente, os acontecimentos que as atravessaram.

Centremo-nos, em seguida, nas estratégias supervisivas adotadas na fase de pós-observação da componente pedagógica (quadro 21.3):

Quadro 21.3: Perceções dos PP sobre as estratégias adotadas pelas SP após a observação de aulas – escolas A e B

Estratégias adotadas pelo supervisor após a observação de aulas	ESCOLA A						ESCOLA B						
	PRESEÇA		RELEVÂNCIA				PRESEÇA			RELEVÂNCIA			
	Presente	Ausente	NR	R	MR	NRR ⁴³	Presente	Ausente	NRR	NR	R	MR	NRR
Definição da “agenda” da reunião de pós-observação	P1	P2	...	...	P1	P2	P1 e P2	...	...	...	P1 e P2	...	...
Análise dos dados recolhidos através da observação	P1 e P2	...	...	P2	P1	...	P1 e P2	...	...	...	P1 e P2	...	...
Identificação/interpretação dos aspetos bem sucedidos	P1	P2	P2	...	P1	...	P1 e P2	...	...	...	...	P2	P1
Identificação/interpretação dos aspetos menos bem conseguidos	P1	P2	P2	...	P1	...	...	P2	P1	...	...	P2	P1
Identificação/interpretação de estratégias de melhoria	P1	P2	P2	...	P1	...	...	P2	P1	...	P1 e P2	...	...
Reflexão escrita (retrospetiva) sobre a aula	P1	P2	P2	...	P1	...	P1 e P2	...	...	...	...	...	P1 e P2
Reflexão sobre a eficácia dos ciclos de observação	P1	P2	P2	P1	...	...	...	P2	P1	...	...	...	P1 e P2

⁴³ Não respondeu.

Nesta etapa do ciclo de observação, foi possível verificar que as estratégias da “definição da agenda” da reunião de pós-observação”, “identificação/interpretação dos aspetos bem-sucedidos” e “reflexão escrita (retrospectiva) sobre a aula” foram assinaladas por ambos os PP oriundos da escola B como estando presentes no exercício da coordenadora/SP, tendo sido consideradas como estratégias relevantes ou muito relevantes. De facto, considera-se que este entendimento parece reforçar a teoria de que terá sido adotada uma atitude de estímulo à adoção de uma postura reflexiva por parte desta coordenadora/SP. Em relação a este conjunto de estratégias, observou-se, no universo da escola A, novamente uma divisão de opiniões entre o P1, que as considerou presentes na ação da SP, e P2, que as achou ausentes. A este entendimento divergente associou-se, igualmente, um grau de relevância distinto, na medida em que o primeiro apreciou como tendo sido “Muito Relevante” para o processo avaliativo a presença desta estratégia, ao passo que o segundo considerou “Nada Relevante” a ausência desta na prática da coordenadora/SP, evidenciando uma desvalorização da dimensão reflexiva neste processo.

Verificou-se, ainda, um posicionamento consensual face à estratégia “análise de dados recolhidos através da observação”, cuja presença na prática da SP foi marcada por todos os PP das duas escolas, tendo sido considerada “Relevante” (P1 e P2, escola A; P2, escola B) ou “Muito Relevante” (P1, escola B). A adoção desta estratégia parece comprovar que existiu lugar para uma retratação destes momentos pedagógicos, uma análise que terá implicado, explicita ou implicitamente, a prestação do *feedback* sobre o desempenho dos professores supervisionados, um aspeto, como se tem vindo a discutir, essencial ao desenvolvimento profissional e à transformação, se for o caso, das práticas (cf. Danielson & McGreal, 2000; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 2010; Reis, 2011).

Relativamente às restantes estratégias – “identificação/interpretação dos aspetos menos conseguidos”; “identificação/interpretação de estratégias de melhoria” e “reflexão sobre a eficácia dos ciclos de observação” – continuou a verificar-se um posicionamento divergente junto dos PP da escola A. Assim, o P1 assinalou a presença destas estratégias no exercício da SP e o P2 marcou a ausência destas, uma bipolaridade opinativa que se estendeu, novamente, ao grau de relevância atribuída a essa presença ou ausência. Esta análise inconclusiva face a este conjunto de estratégias é, igualmente, aplicável ao contexto da escola B, na medida em que apenas o P2 assinalou a sua resposta, facto que nos revela que não terão marcado presença na atuação da coordenadora/SP, sendo que, à exceção da estratégia “reflexão sobre a eficácia dos ciclos de observação” em relação à qual não foi manifestado qualquer grau de relevância, se tratou de uma ausência “Muito

Relevante” para o processo deste professor, um posicionamento que parece elevar a importância que a análise das práticas, nomeadamente pelo diagnóstico de lacunas que possibilita, assume na transformação e melhoria da pedagogia.

2.4. Percepções dos PP sobre os contributos da coordenadora/SP para o seu desenvolvimento profissional

Entendendo a supervisão como “um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Marchão, 2011), procurou-se reunir informação que nos permitisse compreender melhor qual o contributo prestado pelas SP ao desenvolvimento profissional (DP) dos seus supervisionados. Neste sentido, apresentou-se, no âmbito da questão cinco da secção B, um conjunto de dimensões do conhecimento profissional do professor (Shulman, 1987; Elbaz, 1983), mediante as quais os PP foram convidados a indicar o grau de importância que atribuíam ao contributo que a coordenadora/SP, formal ou informalmente, prestou ao desenvolvimento de cada uma destas, de acordo com a escala seguinte: “Contributo nada importante” (CNI); “Contributo pouco importante” (CPI); “Contributo importante” (CI); “Contributo muito importante” (CMI) e “Sem opinião” (SO). As respostas obtidas através desta questão figuram no quadro 22⁴⁴.

Encetando a análise dos dados apresentados no quadro anterior, importa começar por analisar as dimensões do conhecimento profissional do professor (CPF) sobre as quais os PP dos quatro DLL consideraram que a coordenadora/SP terá prestado um contributo “importante” ou “muito importante” ao seu desenvolvimento profissional (quadro 22.1).

⁴⁴ Dos professores que responderam a esta secção do questionário: um dos onze docentes da **escola B**, três dos sete professores da **escola C**; e dois dos três docentes da **escola D**, não assinalaram qualquer resposta no âmbito desta questão.

Quadro 22: Percepções dos PP sobre a importância atribuída ao contributo da SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do conhecimento profissional do professor – escolas A, B, C e D

Dimensões do conhecimento profissional do professor	Escola A					Escola B					Escola C					Escola D				
	CNI	CPI	CI	CMI	SO	CNI	CPI	CI	CMI	SO	CNI	CPI	CI	CMI	SO	CNI	CPI	CI	CMI	SO
Conhecimento ao nível dos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.	3	0	3	1	2	0	1	6	1	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1
Conhecimento dos programas e materiais.	2	0	3	2	2	0	1	6	1	2	0	2	1	1	0	1	0	0	0	0
Conhecimento face aos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe docente, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão de conteúdo.	2	0	4	1	2	0	0	8	0	2	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0
Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.	2	1	2	3	1	0	1	6	1	2	0	2	1	1	0	0	0	1	0	0
Conhecimento dos alunos e das suas características.	2	0	3	1	3	0	2	5	1	2	2	0	2	0	0	0	0	1	0	0
Conhecimento do modo como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível para os seus alunos.	2	0	4	0	3	0	0	8	0	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Conhecimento do contexto de ação.	2	0	4	2	1	0	1	6	1	2	0	2	1	1	0	0	1	0	0	0
Conhecimento de si próprio, que engloba o conjunto de atitudes, capacidades, personalidade e valores que cada professor detém.	2	0	2	3	2	0	1	5	2	2	0	2	1	1	0	0	1	0	0	0

Quadro 22.1: Percepções dos PP sobre o contributo da SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF: “CI” e/ou “CMI” – escolas A, B, C e D

Contributo da SP face ao desenvolvimento do CPF: dimensões com respostas entre o “CI” e/ou “CMI”	Escola
Conhecimento ao nível dos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.	A/B
Conhecimento dos programas e materiais.	A/B
Conhecimento face aos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe docente, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão de conteúdo.	A/B/C/D
Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.	A/B/D
Conhecimento dos alunos e das suas características.	A/B/D
Conhecimento do modo como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível para os seus alunos.	A/B
Conhecimento do contexto de ação.	A/B
Conhecimento de si próprio, que engloba o conjunto de atitudes, capacidades, personalidade e valores que cada professor detém.	A/B

Como a leitura do quadro anterior pretende clarificar, foi possível observar que, face à generalidade das dimensões do conhecimento profissional docente apresentadas, a maioria dos PP provenientes das escolas A e B consideraram que as respetivas coordenadoras/SP prestaram um contributo “importante” e/ou “muito importante” para o desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Na verdade, esta revelação parece confirmar que o exercício supervisivo pode, no âmbito do processo de ADD, facilitar o alargamento dos saberes dos professores avaliados e, em suma, proporcionar o seu desenvolvimento profissional (cf. Danielson & McGreal, 2000; Paquay, 2004; Simão et al., 2007; Fernandes, 2008; Moreira, 2009b; Alves & Machado, 2010; De Ketele, 2010; Formosinho & Machado, 2010b; Martins et al., 2010; Stronge, 2010; Flores, 2011; Nunes & Rodrigues, 2011; Simões et al., 2011; Vieira & Moreira, 2011).

Observou-se, ainda, que a única dimensão do conhecimento que reuniu o consenso da maioria dos PP de todas as escolas quanto à importância do contributo das respetivas coordenadoras/SP para o seu desenvolvimento profissional foi a relativa ao “conhecimento

pedagógico geral” (Shulman, 1987). De facto, entendendo que esta dimensão alberga, segundo o autor, os princípios de um ensino eficaz, nomeadamente aspetos correlacionados com a organização e a gestão da aula, este posicionamento consonante parece revelar que o exercício supervisivo terá influenciado e propulsionado o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores avliados a este nível.

Verificou-se, igualmente, que no âmbito da dimensão “conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais”, os PP oriundos das escolas A, B e D consideram que as suas SP prestaram um contributo “importante” e/ou “muito importante” para o desenvolvimento desta dimensão do seu conhecimento profissional. Este posicionamento foi, de resto, comum face à dimensão “conhecimento dos alunos e das suas características”, o que poderá denunciar uma atenção sublimada relativamente às idiossincrasias dos aprendentes. Compreenda-se que este é um tipo de conhecimento angular para a prática do professor, na medida em que condiciona toda a sua ação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Paradoxalmente, as dimensões do conhecimento profissional que em seguida se apresentam (quadro 22.2) colheram um posicionamento em que o contributo do exercício supervisivo foi, maioritariamente, considerado “pouco importante” (CPI) ou “nada importante” (CNI):

Quadro 22.2: Perceções dos PP sobre o contributo da SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF: “CPI” e/ ou “CNI”

Contributo da SP face ao desenvolvimento do CPF: dimensões com respostas entre o “CNI” e/ ou “CPI”	Escola
Conhecimento dos programas e materiais.	D
Conhecimento do contexto de ação.	D
Conhecimento de si próprio, que engloba o conjunto de atitudes, capacidades, personalidade e valores que cada professor detém.	D

Com efeito, e pese embora não se ignore que apenas um professor assinalou qualquer resposta neste contexto de atuação, o que reduz a amplitude da análise, verificou-se que, face às dimensões do “conhecimento do *curriculum*”, “do contexto de ação” e de “ si próprio”, este profissional considerou que a coordenadora/SP prestou um contributo “pouco relevante”, o que nos

deixa antever que estas dimensões não terão constituído o enfoque, no que ao desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores diz respeito, do exercício supervisivo neste contexto.

Importa, ainda, referir que o contexto de atuação sobre o qual se verificou uma tendência opinativa mais dispersa relativamente aos contributos da coordenadora/SP relativamente ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do conhecimento profissional dos PP foi o da escola C, conforme se pode confirmar através de uma análise das respostas reunidas no quadro seguinte (quadro 22.3):

Quadro 22.3: Perceções dos PP sobre o contributo da SP para o desenvolvimento das diferentes dimensões do CPF – dimensões com maior grau de variabilidade de respostas

Contributos da SP face ao desenvolvimento do CPF: dimensões com maior variabilidade de respostas – escola C	Respostas	Nº de respostas
Conhecimento ao nível dos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.	Contributo Nada Importante	2
	Contributo Importante	2
Conhecimento dos programas e materiais.	Contributo Pouco Importante	2
	Contributo Importante	1
	Contributo Muito Importante	1
Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.	Contributo Pouco Importante	2
	Contributo Importante	1
	Contributo Muito Importante	1
Conhecimento dos alunos e das suas características.	Contributo Nada Importante	2
	Contributo Importante	2
Conhecimento do modo como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível para os seus alunos.	Contributo Nada Importante	2
	Contributo Importante	1
	Contributo Muito Importante	1
Conhecimento do contexto de ação.	Contributo Pouco Importante	2
	Contributo Importante	1
	Contributo Muito Importante	1
Conhecimento de si próprio, que engloba o conjunto de atitudes, capacidades, personalidade e valores que cada professor detém.	Contributo Pouco Importante	2
	Contributo Importante	1
	Contributo Muito Importante	1

A fragmentação de respostas observada na escola C, e ainda que os graus de “pouco” e “nada importante” tenham reunido um maior número de respostas face às dimensões “conhecimento dos programas e materiais”, “conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais”, “conhecimento do modo como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível para os seus alunos”, “conhecimento do contexto de ação” e “conhecimento de si próprio”, facto que nos fazem auspiciar um envolvimento pouco expressivo da coordenadora/SP no

desenvolvimento das mesmas, não nos permitiu concluir, inequivocamente, qual o grau de importância atribuído ao contributo da coordenadora/SP para o desenvolvimento destas.

Não obstante, para além de se pretender analisar, em concreto, os contributos da supervisão em relação ao desenvolvimento do conhecimento profissional dos PP, procurou-se, em simultâneo, compreender, holisticamente, o impacto exercido pela ação das coordenadoras/SP no desenvolvimento profissional geral destes docentes. Assim, no âmbito da questão número seis, foi solicitado aos PP que definissem, globalmente, e numa escala que percorria os graus de “nada relevante” ao “muito relevante” (admitindo ainda a opção “Sem opinião”), o papel que a coordenadora/SP exerceu no seu desenvolvimento profissional, tendo-se obtido os seguintes resultados (gráfico 3):

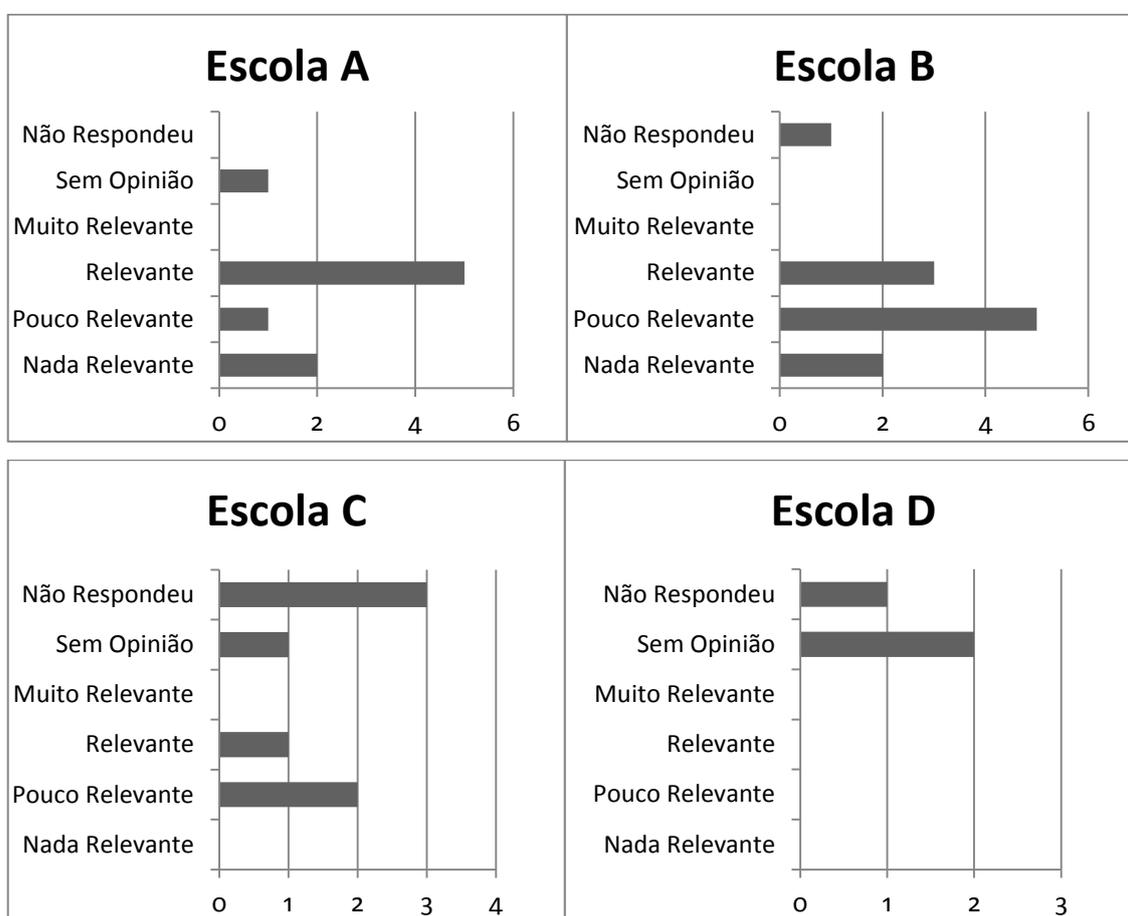


Gráfico 3: Perceções sobre a relevância do papel da SP para o DP – escolas A, B, C e D

Uma análise das respostas dadas a esta questão⁴⁵ permitiu concluir que a maioria dos PP oriundos da escola A considerou que a coordenadora/SP teve um “papel relevante” para o seu desenvolvimento profissional, uma posição que, contrariamente, não se verificou junto da maioria dos docentes da escola B, que entendeu que o exercício supervisivo foi “pouco relevante” a esse nível. Nos restantes contextos analisados, constatou-se que os PP da escola C dividiram as suas opiniões entre as classificações de “papel pouco relevante” e “relevante”, ainda que o “papel pouco relevante” tenha colhido mais respostas face aos remanescentes; na escola D, os dois PP que assinalaram qualquer resposta manifestaram não ter uma opinião formada (“Sem opinião”). Uma leitura e interpretação desta ausência de uma opinião poderá, na nossa perspetiva, e não pretendendo relativizar os dados obtidos, apontar, possivelmente, para o facto de estes professores apresentarem uma posição muito crítica face ao papel da coordenadora/SP a este nível e não quererem assumi-la, na medida em que, ao fazê-lo, estarão a reconhecer validade quer à coordenadora/SP, quer ao próprio modelo de ADD.

A par deste objetivo, decidiu-se, através da questão número quatro, apurar ainda o grau de satisfação por parte dos PP face ao papel das coordenadoras/SP na promoção do seu desenvolvimento profissional. Assim, os PP foram convidados a assinalar a sua resposta, tendo por referência uma escala que percorria os graus “Nada satisfeito(a)” (**NS**), “Pouco satisfeito(a)” (**PS**), “Satisfeito(a)” (**S**) e “Muito satisfeito(a)” (**MS**), e cujos resultados obtidos se apresentam no gráfico 4.

Com efeito, foi possível observar que a maioria dos PP das escolas A, B e C se encontra “Satisfeito” com o contributo da sua coordenadora/SP face ao seu desenvolvimento profissional, um posicionamento que no caso dos docentes da escola B colide com as opiniões manifestadas no âmbito da questão número seis, na medida em que consideraram que a coordenadora/SP teve um “papel pouco relevante” relativamente ao seu crescimento profissional. A tensão opinativa observada relativamente aos PP da escola B estende-se, ainda que com menor grau de evidência, aos docentes oriundos da escola C que, face às informações prestadas no espaço da questão número seis, dividiram a sua opinião entre um “papel pouco relevante” e “relevante”, para agora declararem a sua satisfação relativamente ao papel da coordenadora/SP na promoção do seu desenvolvimento profissional. Na verdade, apenas a opinião dos PP da escola A parece coadunar-se com a manifestada anteriormente, facto que nos permite concluir com maior firmeza que estes PP reconhecem que a coordenadora/SP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

⁴⁵ Um PP da escola B e outro da escola D, bem como três da escola C não assinalaram qualquer opção.

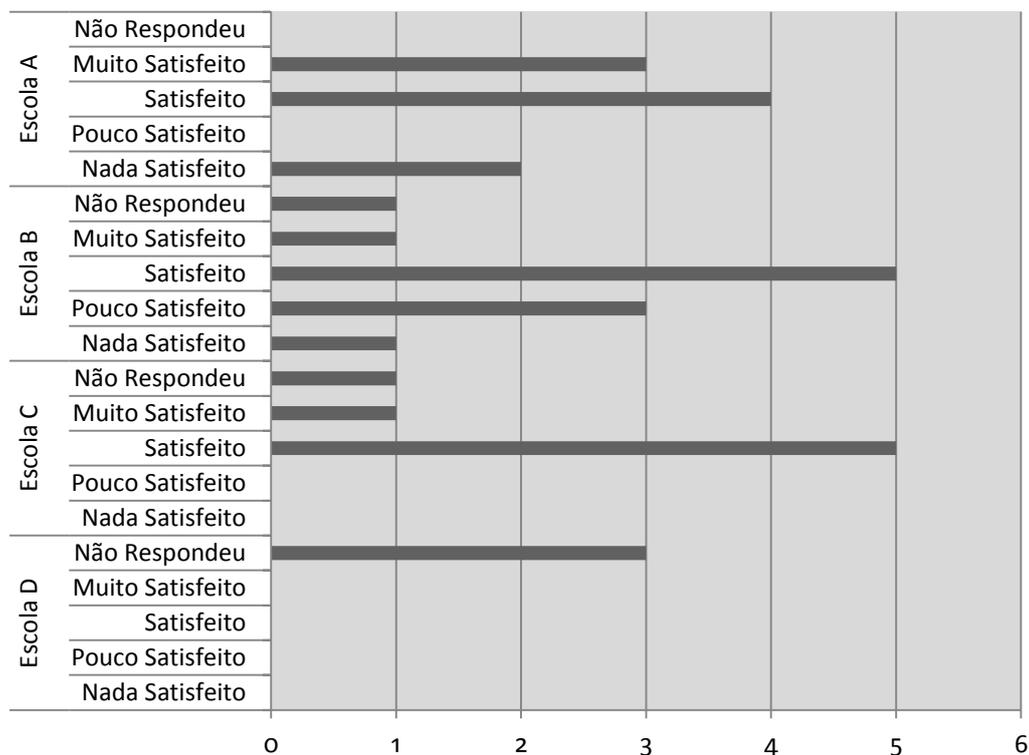


Gráfico 4: Perceções sobre o grau de satisfação dos PP face ao papel da SP relativamente ao seu DP – escolas A, B, C e D

Verificou-se, à semelhança da questão anterior, que alguns professores, nomeadamente todos os participantes da escola D, não assinalaram qualquer opção de resposta, o que nos leva, novamente, a questionar em que medida essa ausência de formalização de uma opinião não se possa dever ao facto de não quererem assumir uma posição muito crítica face ao contributo da coordenadora/SP ao nível do seu desenvolvimento profissional.

Finda a análise da secção B do inquérito por questionário, passar-se-á, em seguida, a discutir as informações prestadas no âmbito da secção C.

3. Sugestões para a melhoria do desempenho profissional da coordenadora/SP (Secção C do questionário)

Compreendendo que o processo supervisoivo deverá, no quadro da supervisão pedagógica que temos vindo a discutir e defender, ser reflexivo, democrático, dialético e transformador, procurou-se, no âmbito desta secção final do questionário, dar voz aos professores supervisionados, convidando-os a refletir sobre o desempenho da sua coordenadora/SP e, conseqüentemente, apresentar, através de questão única de tipologia aberta, algumas sugestões para o desempenho profissional desta. Apresentam-se, em seguida, as sugestões avançadas pelos PP das escolas A, B e C⁴⁶, que se reuniram no quadro 23⁴⁷:

Quadro 23: Sugestões para o desempenho profissional da coordenadora/SP – escolas A, B e C

Sugestões para o desempenho da SP	Escola	Indicadores no discurso dos PP
Deter formação especializada em supervisão pedagógica	A	“ [...] curso de pedagogia e humanismo.” (professor 1) “Ter formação na área.” (professor 2)
	C	“Eu penso que um supervisor deveria ter uma formação específica nesta área antes de lhe ser dada a função de avaliar outros professores. Já estive em várias escolas nas quais a função de professor avaliador foi atribuída a um docente com habilitações inferiores aos professores avaliados”. (professor 1)
Redefinir as agendas pessoais ou de grupo	A	“Redefinição das agendas pessoais no sentido de respeitar as agendas do outro [...]” (professor 1)
	C	“Tal como estão organizados os horários, não é possível, por parte do supervisor, oferecer mais apoio. Para tal, seria necessário criar espaços nos horários dos diferentes elementos do grupo.” (professor 2)
Instituir a articulação entre ciclos	B	“Instituir mais momentos para articulação entre ciclos [...]” (professor 1)
Aferir critérios de atuação e de organização	B	“[...] aferir critérios de atuação e de organização.” (professor 1)
Monitorizar a prática	B	“Monitorizar a prática de ensino [...]” (professor 2)
Impulsionar o conhecimento	B	“[...] promover o conhecimento de domínio [...]” (professor 2)
Fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica	B	“[...] promover [...] a reflexão sobre a prática/ modelos didáticos.” (professor 2)
Promover a emancipação profissional	B	“[...] promovendo a emancipação profissional”. (professor 3)
Desenvolver o seu autoconhecimento/coerência	A	“[...] maior coerência [...]” (professor 1)
	B	“Conhecer-se melhor para poder conhecer os outros.” (professor 4)

⁴⁶ Nenhum professor participante da escola D apresentou qualquer sugestão de melhoria para o desempenho profissional da sua supervisora.

⁴⁷ A totalidade das respostas dadas poderá ser consultada através do anexo número 31.

Impõe-se, face à análise das respostas dadas através desta secção, começar, primeiramente, por salientar que se tratou de uma secção pouco participada pelos PP. Esta participação reduzida, cujas causas não foram possíveis apurar, não havia sido, confesse-se, esperada por se ter considerado que, após toda a reflexão prévia propiciada pelas questões implicadas nas secções antecedentes, os PP aproveitariam o momento para, de alguma forma, intervir no processo e, numa dinâmica recíproca, contribuir construtivamente para a melhoria do desempenho da coordenadora/SP através da apresentação de algumas indicações para a sua prática futura, um propósito que constituía, no fundo, o objetivo da inclusão desta secção neste instrumento.

Para além desta constatação, observou-se, igualmente, que os PP da escola B foram, da globalidade dos participantes, os que apresentaram um maior volume de sugestões para o desempenho da coordenadora/SP, o que evidencia, por um lado, uma criticidade mais apurada, aquando comparada com a apresentada pelos professores dos restantes contextos, e, por outro, nos leva a especular sobre a qualidade do desempenho da coordenadora/SP.

Relativamente às sugestões de melhoria para a prática supervisiva avançadas, foi possível observar uma clara simbiose entre as sugestões apresentadas pelos docentes oriundos das escolas A e C, que apontaram: a) a detenção de uma formação específica na área da supervisão pedagógica como sendo uma das premissas para a melhoria do desempenho das respetivas coordenadoras/SP (professor 2, escola A; professor 1, escola C), o que consolida a teoria que se tem vindo a discutir e a defender de que a detenção de formação especializada na área do conhecimento da supervisão pedagógica poderá legitimar a credibilidade científico-pedagógica do SP; b) a redefinição das agendas pessoais ou de grupo (professor 1, escola A; professor 2, escola C), sublinhando que esta medida poderia permitir uma outra disponibilidade para prestar apoio aos professores por parte da SP (professor 2, escola C), bem como, na ótica do professor 1 da escola A, a redefinição da agenda pessoal da coordenadora/SP, que consentiria a possibilidade de prezar mais as agendas dos restantes.

A par destas sugestões, os PP avançaram ainda um conjunto de recomendações, que passaram por aconselhar a coordenadora/SP a instituir momentos para articulação entre ciclos, aferir critérios de atuação e de organização (professor 1, escola B); monitorizar a prática, impulsionar o conhecimento, fomentar a reflexão sobre a prática (professor 2, escola B); e promover a emancipação profissional (professor 3, escola B), funções, estratégias e princípios de ação que, consolidando a tendência que temos vindo a denunciar, nos direcionam no sentido de um exercício

supervisivo reflexivo e emancipatório. Emergiram, ainda, algumas sugestões da jurisdição ética, nomeadamente foi indicado que a coordenadora/SP deveria apresentar “uma maior coerência” (professor 1, escola A) e “conhecer-se melhor para poder conhecer os outros” (professor 4, escola B), um entendimento que parece validar a importância que esta investigação tem denotado face às questões de natureza ética no exercício de funções supervisivas.

Importa, por último, referir que, pese embora a tendência notada anteriormente, verificou-se ainda que há ainda PP da escola B que esperam que a coordenadora/SP tenha a função de “transmitir conhecimentos úteis para a prática profissional” (professor 3, escola B), uma função que associamos a uma supervisão de índole diretiva (Glickman, 1985), transmissiva e de reprodução, que aproximará o supervisor de um estilo de atuação de tipo, tendencialmente, prescritivo (Zahorik, 1988).

Com este último apontamento, dá-se por concluída a análise dos dados obtidos através deste instrumento de recolha de informação, passando, em seguida, a focalizar-nos sobre a perspectiva das coordenadoras/SP dos quatro DLL relativamente aos processos supervisivo e avaliativo.

Capítulo VI:

Representações, percepções e vivências das coordenadoras/SP

Sustentada, recorde-se, por uma visão construtivista e transformadora da supervisão, a análise que se realizará em seguida foi concebida a partir das informações recolhidas através da entrevista semiestruturada realizada às quatro coordenadoras de DLL participantes no estudo. Este instrumento de recolha de informação norteou-se, sobretudo, por dois objetivos capitais: a) obter elementos que permitissem caracterizar as práticas supervisivas que informaram o processo de avaliação docente em contexto de trabalho, bem como analisar o impacto que exerceram no desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado, tal como são evidenciadas pelas coordenadoras dos quatro DLL; b) recolher dados que permitissem compreender quais as perceções/representações das coordenadoras dos DLL face ao processo de avaliação.

Assim, na conceção das entrevistas procurou-se elaborar um conjunto de questões que permitissem retratar as coordenadoras dos quatro DLL, na qualidade de supervisoras, face a seis dimensões distintas: I) o perfil de supervisor em que se encaixam; II) o papel que representaram no processo de avaliação do desempenho dos seus avaliados; III) as estratégias de supervisão adotadas no processo de avaliação do desempenho; IV) o tipo de relação interpessoal que mantiveram com os avaliados; V) as perceções que apresentam face à forma como o processo supervisivo/avaliativo decorreu; e, por último, VI) os contributos que pensam ter prestado ao desenvolvimento profissional dos professores avaliados, dimensões que serão, em seguida, objeto de análise e de reflexão.

1. Coordenadoras/SP: perfil biográfico, académico e profissional⁴⁸

Partindo do pensamento de que um conhecimento mais profundo sobre os percursos biográficos, académicos e profissionais das coordenadoras dos quatro DLL poderia auxiliar a interpretação das práticas supervisivas que presidiram ao exercício supervisivo no âmbito do processo de ADD em análise nesta investigação, colocou-se, numa fase inicial da realização da entrevista, um conjunto de questões que almejavam, sobretudo, recolher informação respeitante à formação académica e à experiência no desempenho de funções supervisivas das coordenadoras participantes, que permitisse compreender o percurso pessoal e profissional até ao momento da realização do estudo. Não obstante, procurou-se ainda que as entrevistadas levantassem o véu

⁴⁸ A apresentação dos dados recolhidos e posterior caracterização do percurso biográfico e pessoal das coordenadoras dos quatro DLL foi efetuada no capítulo referente à metodologia da investigação, sendo que neste capítulo far-se-á apenas uma análise muito breve de alguns aspetos biográficos e pessoais e dedicar-se-á mais atenção aos aspetos intimamente ligados à formação académica e profissional.

sobre as motivações que as conduziram à realização dessa mesma formação, quer relativamente à formação inicial quer à pós-graduada, caso fosse existente.

Assim, relativamente às questões mais próximas das dimensões biográfica e pessoal das coordenadoras/SP, observou-se, sumariamente, que as idades das coordenadoras dos quatro DLL se situam nos 44 anos (coordenadora da escola A), 61 anos (coordenadora/SP da escola B), 52 anos (coordenadora/SP escola C) e 56 anos (coordenadora da escola D), facto que espelha o elevado grau de maturidade e experiência profissional destas supervisoras da prática pedagógica. A par deste dado, observou-se ainda que, no que respeita ao estado civil, as coordenadoras/SP das escolas A e D são divorciadas e as restantes coordenadoras casadas, sendo que a única coordenadora/SP que não tem filhos é a oriunda da escola A.

Já no domínio da formação académica e profissional das coordenadoras/SP, foi possível apurar um conjunto de informações que se congregou no quadro 24.

Decompondo, sucintamente, as informações compiladas no quadro anterior, observou-se que todas as coordenadoras/SP são, relativamente à formação inicial, e ainda que apresentem percursos académicos distintos, detentoras de uma licenciatura e profissionalizadas. Ainda, no que concerne à formação pós-graduada, verificou-se uma dicotomia entre a formação apresentada pelas coordenadoras das escolas A e D e das escolas B e C, sendo que, no caso das primeiras, ambas parecem ter investido em formação especializada, nomeadamente em cursos intimamente ligados à supervisão, quer pedagógica (coordenadora/SP da escola D) quer administrativa (coordenadora/SP da escola A), ao passo que as restantes coordenadoras não deram continuidade aos seus estudos académicos.

Importa, ainda, salientar que, no que diz respeito à formação especializada e/ou pós-graduada, a coordenadora/SP que detém um grau académico mais elevado é a da escola A (mestre), ainda que o conhecimento específico desenvolvido não se ache, aparentemente, ligado às questões do ensino e da pedagogia.

Quadro 24: Perfil biográfico, acadêmico e profissional das coordenadoras/SP

	Coordenadora Escola A	Coordenadora Escola B	Coordenadora Escola C	Coordenadora Escola D
Habilitações acadêmicas: formação inicial e especializada	Bacharelato Licenciatura Curso de especialização Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato Licenciatura Mestrado (Parte Curricular)
Área específica do conhecimento	- 1º Ciclo do Ensino Básico (bacharelato); - Ensino de Português e Inglês (licenciatura); - Especialização em Gestão e Administração Escolar. - Demografia e Sociologia da População (Mestrado).	- Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Franceses.	- Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Ingleses.	- Filologia Germânica, vertente de estudos Alemães e Ingleses (bacharelato); - Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Ingleses (licenciatura); - Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras (Mestrado, Parte Curricular).

1.1. Motivações associadas à escolha da formação profissional em ensino de LC

Como foi mencionado previamente, compreender as motivações conducentes à formação realizada pelas coordenadoras/SP constituía um dos objetivos a cumprir neste momento do estudo. Assim, uma vez questionadas, verificou-se que as razões apresentadas pela globalidade das participantes para a realização da formação inicial em ensino de LC são de natureza intrínseca (Jesus, 1996) e de índole inteiramente emocional/pessoal, centrando-se, essencialmente, na

vocação e/ou apetência pessoal para o exercício da atividade docente, conforme se pode verificar nas declarações que figuram do quadro 25.1⁴⁹:

Quadro 25.1: Motivações associadas à formação inicial em ensino de LC das coordenadoras/SP

Motivação para a formação em ensino de LC	Coordenadora	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Vocação para o ensino de línguas	Escola A	- “[...] eu comecei por fazer um bacharelato em 1º ciclo. Ainda cheguei a exercer como professora de 1º ciclo, só que sempre tive uma paixão por línguas, tinha uma certa apetência e na altura estava a leccionar no centro do país e aproveitei para fazer a licenciatura em Português/Inglês.”
	Escola B	- “Eu acho que desde pequenina tinha aquele hábito de dizer que queria ser professora. Depois, a vida levou-me para outros caminhos e eu tive que muito cedo ir trabalhar e ganhar para comer [...], deu-se, a revolução, foi em abril, [...] e eu achei que não tinha pachorra para estar em casa a tratar das panelas e ver televisão, porque de facto não tenho [...] e, portanto, eu tinha que fazer qualquer coisa de diferente e, como tinha estado num país, eu gosto muito de línguas, sempre gostei, e, inicialmente, pensei, na altura, em licenciar-me em germânicas. E, portanto, eu estive na Suíça, numa parte que falava francês e, portanto, pensei, de uma forma bem pragmática: “já que eu tenho este ... já que estou bem embalada eu vou lá tirar aquilo”. E, então, tirei a licenciatura em Português e Francês [...]”.
	Escola C	- “Eu sempre quis ser professora, por isso vim para a profissão, porque estava completamente convencida que era essa a minha vocação.”

As declarações proferidas pelas coordenadoras/SP que figuram no quadro 25.1 parecem ir de encontro à tendência verificada nos estudos realizados nas últimas décadas sobre as motivações profissionais associadas à classe docente, sobretudo a investigação de Jesus (1996) em que esta análise se ancorou, que denotam que os fatores intrínsecos se sobrepõem aos extrínsecos no que respeita às motivações profissionais desta classe. De facto, deve notabilizar-se que se acharam ausentes das fundamentações apresentadas pelas coordenadoras/SP motivos de natureza extrínseca, nomeadamente as compensações monetárias ou a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar (Jesus, op. cit.: 46), que se tratando de um conjunto profissional feminino e, na sua maioria, com responsabilidades maternas poderia, facilmente, admitir este tipo de incentivo para abraçar a atividade docente, fatores que de resto, tradicionalmente, se situam no cume das prioridades de um candidato a uma determinada profissão.

⁴⁹ As motivações para a escolha da profissão não foram observáveis no discurso da coordenadora/SP da escola D.

Passando para o campo da formação pós-graduada, apenas observável nos percursos académicos e profissionais das coordenadoras/SP das escolas A e D (nos restantes casos as coordenadoras realizaram apenas formação contínua/não graduada), as motivações apresentadas, que são à semelhança das razões conducentes à formação inicial de natureza intrínseca, dividiram-se entre motivações de natureza emocional (coordenadora/SP da escola A), que se prenderam com o interesse pessoal em aprofundar o seu conhecimento numa determinada área do conhecimento e motivações ligadas a novos desafios profissionais (coordenadora/SP da escola D), sendo que neste caso a necessidade formativa derivou de um aumento de responsabilidades profissionais, associadas ao desempenho de uma nova função (de supervisão horizontal), como é possível observar no quadro seguinte:

Quadro 25.2: Motivações associadas à formação pós-graduada das coordenadoras/SP

Motivações para a realização da formação pós-graduada	Coordenadora	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Gosto/interesse pessoal	Escola A	- “[...] fiz uma especialização em gestão porque também gosto bastante de gestão [...] Gestão e Administração escolar.”
(Aumento das) Responsabilidades profissionais	Escola D	- “O interesse em fazer essa formação [Supervisão Pedagógica de Línguas e Literatura] foi, precisamente, porque nessa altura já se falava que os Coordenadores de Departamento teriam que avaliar os seus colegas de Departamento e eu achava que necessitava de alguma formação nessa área, nessa área, porque a minha formação não era nenhuma, não é?”

Importa, por último, salientar que o facto de a coordenadora/SP da escola A assumir ter sentido necessidade de aumentar o seu conhecimento na área da supervisão em virtude das novas funções que passaria a desempenhar parece corroborar duas das teorias que esta dissertação tem vindo a defender: a primeira prende-se com a importância que a detenção de uma formação especializada em supervisão pedagógica poderá assumir para o desempenho de cargos supervisivos; e a segunda parece dar conta de uma das potencialidades que o processo avaliativo acarretou e que teve que ver com o despoletar de um interesse científico crescente em torno das questões da supervisão pedagógica de índole horizontal e que desencadeou, na ótica desta investigação, a abertura de um novo foco de interesse para a investigação em Ciências da Educação em Portugal.

1.2. Experiência das coordenadoras/SP no exercício de funções supervisivas

Compreendendo que o conhecimento experiencial prévio é um fator a relevar aquando da análise da prática supervisiva, procurou-se recolher dados que permitissem aferir o grau de experiência no exercício de funções supervisivas que as coordenadoras/SP participantes dos quatro DLL apresentavam, tendo sido exibidas as informações que surgem sintetizadas no quadro seguinte (quadro 26):

Quadro 26: Experiência das coordenadoras/SP no exercício de funções supervisivas

Coordenadora	Funções supervisivas desempenhadas
Escola A	<ul style="list-style-type: none">• Coordenadora de Diretores de Turma;• Vice-presidente e presidente de um Conselho Executivo;• Presidente da Assembleia de Escolas;• Coordenadora de Departamento de Línguas e Literaturas.
Escola B	<ul style="list-style-type: none">• Coordenadora de Departamento de Línguas e Literaturas.
Escola C	<ul style="list-style-type: none">• Orientadora de estágio durante um período de 10 anos;• Coordenadora de Departamento de Línguas e Literaturas.
Escola D	<ul style="list-style-type: none">• Coordenadora de Departamento de Línguas e Literaturas;• Delegada de grupo;• Orientadora de estágio (delegada à profissionalização) durante o período de um ano.

Como a leitura do quadro anterior clarifica, ainda que todas as coordenadoras/SP participantes possuam experiência prévia em funções supervisivas, a coordenadora que apresenta uma maior experiência supervisiva de natureza pedagógica é a oriunda da escola C, que orientou a prática de professores em formação inicial por um período correspondente a uma década. Ainda que com um grau de experiência menos expressivo, também a coordenadora oriunda da escola D vivenciou a função de nortear a prática pedagógica de professores em processo de formação em contexto de trabalho na qualidade de delegada à profissionalização. No que respeita às restantes coordenadoras, foi possível apurar que a coordenadora/SP da escola A detém uma experiência supervisiva muito significativa ao nível da gestão escolar, tendo exercido vários cargos do foro administrativo. Observou-se, ainda, que a coordenadora/SP da escola B não exerceu qualquer função supervisiva para além da coordenação do DLL, o que faz de si a coordenadora menos experiente no que à supervisão diz respeito.

2. Representações sobre o papel do(a) Coordenador(a)/SP no processo de ADD

2.1. Posicionamento face ao processo de ADD

A implementação do processo de ADD viu-se, como foi de resto referido nos capítulos iniciais deste estudo, confrontada com uma enorme contestação e avançou envolta num clima de questionamento por parte da classe docente. Tendo presente esta contenda, procurou-se reunir as perceções das coordenadoras/SP face a este processo, com os objetivos de compreender o seu posicionamento relativamente ao mesmo, bem como perceber que representações acolhiam sobre a função que o coordenador deverá exercer. Assim, relativamente ao posicionamento das coordenadoras/SP dos quatro DLL face ao processo de ADD, foi possível observar que a totalidade das participantes declarou concordar com o mesmo. Com efeito, as razões apontadas face a essa concordância e que legitimam, de acordo com as coordenadoras/SP entrevistadas, a implementação de processos avaliativos, percorreram argumentos como a melhoria da prática e do desempenho profissional (coordenadoras/SP das escolas A e C), o reconhecimento profissional (coordenadora/SP da escola A), bem como a reflexão sobre a prática pedagógica (coordenadora/SP da escola C), conforme se poderá verificar através de uma leitura do quadro 27:

Quadro 27: Razões conducentes à concordância face ao processo de ADD

Razões conducentes à concordância com o processo de ADD	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Melhoria da prática pedagógica	- “ De maneira que eu sempre fui, portanto, a favor da avaliação do desempenho, a avaliação no sentido do professor melhorar as suas práticas, de crescer [...]” (coordenadora da Escola A); - “[...] o trabalho das pessoas deve ser avaliado e as pessoas devem ter ... uma reflexão sobre o seu trabalho e, e, e essa reflexão deve ser numa perspetiva de melhoria das práticas e isso deve, também, fazer parte da vida do professor [...] as pessoas têm que perceber que têm que andar para a frente, e que têm que se formar, que a formação tem de ser contínua, que não podem estagnar e achar que daqui para a frente já fizeram estágio há quinhentos anos e que não precisam de mais nada. Pronto, não é isso, como é evidente, as pessoas, realmente, precisam de ser formadas [...]” (coordenadora da Escola C).
Reconhecimento profissional	- “Acho que aquilo que, tudo o que se prende com o reconhecimento do trabalho feito por um professor é fundamental, e acho que, não havendo uma avaliação do professor, uma avaliação justa, uma avaliação que espelhe, de alguma, forma o trabalho acaba por ser, eu diria, desmotivante [...]” (coordenadora da Escola A).
Reflexão sobre a prática pedagógica	- “[...] as pessoas devem ter ... uma reflexão sobre o seu trabalho trabalho [...]” (coordenadora Escola C).

Ainda que se tenha verificado que a totalidade das coordenadoras/SP participantes manifestou concordância face à ADD, foi, porém, possível constatar o repúdio e uma posição divergente, quer perante o modelo vigente quer pela forma como o processo foi implementado. Identificou-se, como tal, que os constrangimentos associados ao modelo de ADD (quadro 28) se prenderam, sobretudo, com aspetos de natureza burocrática e organizacional, que dificultaram a sua operacionalização:

Quadro 28: Constrangimentos associados pelas coordenadoras/SP ao processo e/ou modelo de ADD

Constrangimentos associados ao processo e/ou modelo de ADD	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
<p>Conflito/resistência na comunidade educativa</p>	<p>- “Inicialmente falava-se muito sobre a avaliação de professores, mas em concreto a única coisa que era difícil, ou que era presentida, era uma grande resistência por parte de todos.” (coordenadora da escola A)</p> <p>- “[...] mas isto podia ser reformulado de maneira a que as coisas não fossem tão agressivas... e de repente o avaliador, sendo ele Coordenador de Departamento de uma instituição estatal, seja visto como inimigo número um, porque não é. Estamos todos no mesmo pé de igualdade, somos todos colegas.” (coordenadora da escola B);</p> <p>- “Porque havia conflitos de interesses constantes”; “Ia levar sim a uma série de roturas entre as pessoas, a uma série de situações graves de, pronto, de disfuncionamento e que isso ia, ia, ia penalizar imenso, quer as pessoas, quer o sistema, quer os alunos [...]”; “[...]continuamos a ter um bom ambiente, mas, mas, mas é à custa de muita, muito bom senso, não é? Porque, realmente, o processo levou-nos muito perto de, de repente, porque a pressão, quanto mais pressão há, mais tensão há entre as pessoas e, depois, é preciso arranjar, não são bodes expiatórios, mas é preciso arranjar alguém que, que, que, a quem atirar com as coisas, então são as pessoas que estão mais próximas, são os testas de ferro, que são Coordenadores de Departamento e os Coordenadores de Grupo, não é? [...] Houve aqui [...] uma época em que, realmente, foi preciso um grande bom senso e eu, nesta parte, assumo isso, foi preciso um grande bom senso, uma grande experiência até, de funcionamento, de dinâmica de grupo e de pessoas, para conseguir manter a calma e para conseguir manter os ritmos, porque, realmente, as pessoas começaram a extravasar todas as suas frustrações para as pessoas mais próximas, que eram os Coordenadores, não é?” (coordenadora da escola C).</p>

<p>Deficiências na nomeação dos coordenadores de departamento</p>	<p>- “ [...] por questões de princípio, porque tudo tinha a ver com a questão dos titulares, dos professores titulares. Os professores titulares, muitos deles, em muitas situações nós soubemos, como toda a gente sabe, foram professores titulares por razões muito, muito longínquas, realmente, da sua capacidade e da sua competência. Entretanto, foram colegas deixados de fora da titularidade que eram, são pessoas, absolutamente, competentes e que, por que é que ficaram fora da titularidade? Porque durante anos foram eles que, que lideraram os processos, nomeadamente as Coordenadoras de Departamento, Coordenadoras de Grupo e que, entretanto, como é normal, decidiram que dariam esse espaço aos colegas mais novos [...] é preciso limpar as coisas hereditárias [...].” (coordenadora da escola C);</p> <p>- “Hoje em dia até é a Direção que escolhe os Coordenadores, nem sequer é votado pelos colegas [...].” (coordenadora da escola D).</p>
<p>Ausência de formação especializada em supervisão pedagógica dos avaliadores</p>	<p>- “ [...] eu acho que não concordo muito com o tipo de avaliação que está a ser implementado neste momento cá, cá em Portugal e na nossa carreira, porque acho que as pessoas que são orientadoras, que estão a orientar ou que estão como Coordenadores de Departamento, deveriam ter uma formação específica para poder exercer esse cargo, porque não é qualquer pessoa que pode ser Coordenador de Departamento, não é? [...] e não sei se as pessoas têm todas formação para desempenhar esse cargo. Aí é que eu vejo o grande problema deste modelo, porque eu penso que o avaliado tem que sentir que o colega está ali a observá-lo e que está a avaliá-lo é uma pessoa a quem ele vê competência para o fazer e eu acho que essa é uma grande polémica que se gerou à volta deste modelo. É a questão das competências, a competência que a pessoa tem para desempenhar esse cargo. [...] [A questão tem que ver] Com a falta de formação especializada. Acho que era preciso fazer formação e não é por uma simples formação que nós fizemos de um dia ou de uma semana que vão dar formação a uma pessoa, não é? Isso mostra-nos apenas a legislação (RISOS) e não dá tempo para mais nada.” (coordenadora da escola D).</p>
<p>Caráter impositivo</p>	<p>- “[...] este modelo, até pela forma como ele foi implementado e a obrigatoriedade que implicou e todas aquelas coisas, a carga negativa que gerou, pronto, não é o melhor [...]” (coordenadora da escola B).</p>
<p>Dificuldades de operacionalização</p>	<p>- “O que aconteceu foi que foi completamente impossível de, de, de ... operacionalizar. Era um processo que não era concretizável por variadíssimas razões [...]. Toda a gente sabe, foi uma questão geral, não havia, não foi bem determinado, ou acho que foi feito tudo um bocado no ar, em vez de ser, não houve experimentação em pequenos núcleos, o que deu que passados três meses ou dois meses do início do processo estava tudo uma bagunça enorme, tudo completamente extenuado, sem, com uma incapacidade de concretização do processo, concretização da operacionalização daquele processo.” (coordenadora da escola C).</p>
<p>Instabilidade legislativa</p>	<p>- “[...] porque encalhava, constantemente, em, em ... digamos, em ordens que depois eram anuladas por outras ordens, outras anuladas por outras ordens, etc., por a própria legislação estar, evidentemente, mal feita, de tal maneira que era impossível concretizar alguns passos [...].” (coordenadora da escola C).</p>

Lançando um olhar sobre o quadro anterior, importa começar por referir que um dos constrangimentos mais assinalados pelas coordenadoras/SP de DLL das escolas A, B e C tem que ver com o clima conflituoso vivenciado nas escolas, provocado pela implementação do processo

avaliativo. Esta situação deveu-se, sobretudo, ao facto do avaliador e do avaliado partilharem um território comum, em que são pares, sendo que outrora representavam papéis estatutários equivalentes, e que, por vigência do processo avaliativo, passaram a assumir estatutos assimétricos, o que acabou por constituir um foco de tensão e conflito nas comunidades educativas. Da lista dos constrangimentos associados ao modelo superviso/avaliativo, constou, igualmente, o carácter impositivo com o qual foi implementado (coordenadora/SP da escola B), que catalisou, na ótica desta investigação, a resistência à avaliação por parte da classe docente notada pela coordenadora da escola A.

Outro constrangimento salientado pelas coordenadoras/SP das escolas C e D prendeu-se com a forma como os avaliadores foram nomeados, uma nomeação coerciva que dispensou qualquer parecer ou manifestação de concordância por parte dos supervisores selecionados. Com efeito, as coordenadoras/SP arguíram que as circunstâncias que envolveram essas nomeações se acharam, frequentemente, destituídas de uma avaliação criteriosa do perfil e da competência que determinado supervisor poderia ou não apresentar, trazendo para primeiro plano a discussão em torno do que é imperativo para o exercício superviso. Na verdade, na perspetiva desta investigação, terá, necessariamente, de envolver o indumento de um conjunto de competências, para que a sua ação se desenrole eficazmente e de uma forma menos exposta à desconfiança e/ou deslegitimação.

Notabilizou-se, ainda, a importância da formação especializada na área do conhecimento da supervisão pedagógica, que, na ótica da coordenadora da escola D, se achava, à época, aquém do aceitável, e que conferiria uma maior credibilidade à ação do supervisor. Esta coordenadora/SP acrescenta ainda que a ausência de formação constituiu uma das polémicas em torno deste processo, considerando ter sido o “ grande problema deste modelo”, na medida em que “o avaliado tem que sentir que o colega está ali [...] a avaliá-lo é uma pessoa a quem ele vê competência para o fazer”, um pensamento que esta investigação também partilha.

Foi, por último, referida a panóplia de mutações legislativas que informaram quer o processo de avaliação quer o modelo vigente, bem como a ausência de experimentação do mesmo, fatores que dificultaram a sua operacionalização e, simultaneamente, contribuíram para a sua descredibilização (coordenadora/SP da escola C).

2.2. Representações sobre a função do coordenador/SP no processo de ADD

Definir a função do coordenador do DLL, na qualidade de supervisor da prática pedagógica, é uma tarefa revestida de alguma complexidade pelas múltiplas dimensões que a função supervisiva envolve. Pese embora esta consciência, não pode deixar de se desejar testemunhar as opiniões que as coordenadoras/SP revelavam relativamente ao que, no seu entendimento, deveria ser a função de um coordenador no processo de ADD. Assim, solicitou-se que caracterizassem, genericamente, a função do coordenador no âmbito do processo avaliativo, tendo-se procurado associar as representações sobre as funções às competências inerentes ao exercício supervisivo (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003), conforme a síntese que se apresenta no quadro 29.

Analisando as respostas veiculadas pelo discurso das coordenadoras/SP foi possível inferir que as funções do SP associadas às “competências de dinamização da formação” foram as que reuniram o consenso de todas as participantes, impondo-se às restantes, facto que poderá apontar para uma valorização da atividade supervisiva enquanto bússola do processo formativo e do desenvolvimento profissional do professor. Com efeito, parece ser esperado que o SP tenha a capacidade de apoiar e estimular os professores com quem trabalha, por meio de uma aprendizagem colaborativa, mobilizando e gerindo os saberes (Alarcão & Tavares, 2003). A função do SP de fomentar um “clima favorável ao trabalho colaborativo” é, de resto, a única que angariou a anuência de todas as coordenadoras/SP, uma função que abona a favor da partilha de experiências e vivências de ensino e da melhoria das práticas que a mesma potencia.

As declarações das coordenadoras/SP dão, igualmente, visibilidade às funções de “regular e monitorizar a prática pedagógica” (coordenadoras/SP das escolas A e B) e de “ouvir atentamente os problemas do professor” (coordenadoras/SP das escolas A e D), que, na senda de uma dimensão reguladora da supervisão, se revelam essenciais para o exercício supervisivo.

Ainda no universo das funções correlacionados com a prática do SP, foram, a par das anteriores, mencionadas, as funções de “alargar a visão de ensino do professor” (coordenadora escola D), “promover a autonomia do professor” (coordenadora/SP da escola B), “proporcionar o desenvolvimento profissional” (coordenadora/SP da escola C), “estabelecer uma relação interpessoal democrática” (coordenadora/SP da escola B), e “proporcionar a emancipação profissional” (coordenadora/SP da escola D), um conjunto de funções próximo de uma visão democrática da supervisão.

Quadro 29: Representações das coordenadoras face às funções do SP no processo de ADD

Competências do supervisor	Funções do supervisor	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP de DLL
Competências de análise e avaliação	Supervisionar a execução de programas/ projetos de formação contínua de professores	- “[...] em questão de departamento tenho um plano de ação que está a ser desenvolvido [...] e do qual faz parte um projeto de formação interno onde, em que tudo serve para partilha de experiências [...]”. (coordenadora escola A)
	Regular e monitorizar a prática pedagógica	- “Eu vou observar por inerência de função e depois dar o feedback”. (coordenadora escola B)
	Avaliar a prática pedagógica	- “[...] o que diz a legislação é que o papel do coordenador é um papel de avaliador[...]”. (coordenadora escola C)
	Promover a autonomia do professor	- “E as pessoas têm autonomia [...] para achar que aquilo pode ser um indicador para melhorar, ou para continuar, se não houver nada a melhorar”. (coordenadora escola B)
	Proporcionar o desenvolvimento profissional	- “Eu acho que o processo de avaliação tem de ser um processo formativo e o processo formativo é um processo de melhoria [...]”. (coordenadora escola C)
Competências de dinamização de formação	Apoiar o professor na sua prática pedagógica	- “Eu acho que o coordenador tem que ser um apoiante e não ser alguém que está ali para marcar aquela pessoa [...]”. (coordenadora escola D)
	Criar um clima favorável ao trabalho colaborativo	- “O supervisor é um colaborador [...] é uma pessoa que também aprende [...]”. (coordenadora escola A)
		- “[...] eu não acho que a função essencial do coordenador seja uma função de avaliador, é uma função exatamente de [...] articulador. O que o coordenador deveria fazer era garantir que todas as pessoas trabalhassem em articulação umas com as outras. [...] é garantir que as pessoas não trabalham sozinhas, não estão isoladas e que se tiverem um problema têm um grupo que as ajuda [...]”. (coordenadora escola B)
		- “[...] a melhoria só se faz com a partilha. Eu estou perfeitamente convencida que uma pessoa sozinha não evolui, pois só evolui em conjunto [...]”. (coordenadora escola C)
- “[...] (o coordenador) tem que ajudar, colaborar, tem que partilhar muita coisa [...]”; “[...]acho que o mais importante é podermos partilhar, partilhar experiências, partilhar atividades, novas formas de fazer as coisas [...]”. (coordenadora escola D)		
Alargar a visão de ensino do professor	- “[...] não podemos estar a ter só uma visão das coisas [...]”. (coordenadora escola D)	
Competências relacionais	Ouvir atentamente os problemas do professor	- “[...] é uma pessoa que também sabe ouvir e que consegue de alguma forma perceber, entender também a perspetiva do avaliado [...]”. (coordenadora escola A)
	- “[...] acho que tem (o coordenador) que ouvir muito [...]”. (coordenadora escola D)	
Estabelecer uma relação interpessoal democrática	- “[...] trabalhei sempre num clima de igualdade com eles, não me senti [...] a má da fita [...] e coloquei-me na postura de uma colega que tinha de dar algum feedback a outra [...]”. (coordenadora escola B)	

3. Percepções das coordenadoras/SP sobre a implementação do processo supervisivo/avaliativo

3.1. Princípios de ação e estratégias supervisivas adotados pelas coordenadoras/SP no processo de ADD

Compreendendo a importância que os contextos de ação assumem na análise dos processos supervisivo e avaliativo, procurou-se perceber de que forma foi implementado o processo de ADD nos diferentes contextos de ação. Assim, inspirados pelas fases inscritas no modelo de supervisão clínica de Goldhammer et al. (1980), foi solicitado às coordenadoras/SP dos quatro DLL que descrevessem sucintamente quais as etapas percorridas na sua implementação, nomeadamente nos momentos antes, durante e após a observação da componente pedagógica, observação que encerrava, de resto, o envolvimento das coordenadoras/SP neste processo.

Importa, primeiramente, referir que na totalidade dos casos analisados houve lugar a encontros prévios e posteriores aos momentos de observação de aulas, bem como parecem ter sido implementadas várias estratégias e princípios de ação supervisivos ao longo das diferentes etapas do processo supervisivo/avaliativo. Com efeito, as informações discernidas a partir do discurso das coordenadoras/SP permitiram identificar um conjunto de estratégias e princípios de ação supervisivos que terão estado presentes na etapa de pré-observação de aulas, e que se reuniram no quadro 30.1.

Encetando a análise do quadro 30.1, uma conclusão que nos parece evidente é a de que os princípios da ação supervisiva enunciados mais presentes nos contextos analisados na fase da pré-observação da componente pedagógica foram a “negociação do calendário de observação”, a “análise da planificação da aula” e o esclarecimento face aos “procedimentos de recolha de informação”, o que evidencia uma postura dialógica entre os envolvidos. Observou-se, não obstante, que estes princípios de ação enunciados no quadro anterior se verificaram com maior incidência no caso da coordenadora/SP da escola A, destacando-se das restantes pela adoção dos princípios da “delineação de estratégias de ensino”, “colaboração na elaboração de materiais” e “estímulo à reflexão escrita (prospetiva) sobre a aula”, facto que a aproxima mais de um exercício supervisivo de tipo colaborativo, quando comparada com as restantes coordenadoras/SP participantes. De salientar, ainda, que princípios de ação “a definição dos objetivos”, a “participação na seleção de conteúdos”, o “alerta para potenciais constrangimentos/ problemas” e possíveis soluções para os

mesmos, bem como a “definição do enfoque da observação” não foram referenciados por qualquer coordenadora/SP, depreendendo-se a sua ausência e/ou desvalorização.

Quadro 30.1: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas na fase de pré-observação de aulas

Antes da observação da componente pedagógica	
Etapas percorridas	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Negociação do calendário de observação	- “As aulas assistidas foram marcadas de comum acordo com a colega, de acordo com as disponibilidades de horário.” (coordenadora escola A)
	- “[...] os dois, eu tive dois professores, duas professoras, para avaliar, elas vieram ter comigo, marcaram, porque eu tinha disponibilidade de horário, quando lhes deu jeito as duas aulas[...]”; “[...] a marcação das datas foi de acordo com as necessidades delas.” (coordenadora escola B)
	- “[...] fiz uma reunião prévia com a colega, em que acordámos a data, as datas em que iriam ser a observação da aula e as turmas.” (coordenadora escola D)
Colaboração na delineação de estratégias de ensino	- “Havia sempre, nesses encontros prévios, nessa partilha de materiais, sugestões de leitura, sugestões de atividades [...].” (coordenadora da escola A)
Análise da planificação da aula	- “[...] ao menos preocupamo-nos em planificar, de alguma forma, em conjunto as aulas que iriam ser dadas.” (coordenadora escola A)
	- “[...] eu devia pedir os documentos com dois dias de antecedência, que me fizessem chegar o plano de aula e ainda lhes devia pedir a caracterização da turma, embora muito ligeira, porque parece-me que seria normal para eu ter uma ideia do tipo de turma, porque uma coisa é uma pessoa ir ser observada numa turma difícil outra numa turma trabalhadora.” (coordenadora escola B)
	- “A colega deu-me logo um esboço daquilo que iria apresentar na sua aula e depois enviou-me uma planificação e todo o material que ia ser utilizado na aula [...].” (coordenadora escola D)
Definição de procedimentos de recolha de informação	- “[...] inteirando-me da lei, fui logo preparando aquelas todas fases previstas. Inicialmente, o processo de avaliação, quer os encontros prévios, havendo registos, havendo atas, havendo reflexões da minha parte, sei que também há da colega [...]” (coordenadora escola A)
	- “[...] eu achei que aquelas indicações poderiam ser úteis para mim e, de facto, as duas apresentaram-me um registo, uma análise elaborada para mim da turma, o plano de aulas com dois dias de antecedência, e eu fiz o registo de imediato.” (coordenadora escola B)
	- “Depois dei-lhe a conhecer os instrumentos que iriam ser usados na observação, estivemos a analisá-los.” (coordenadora escola D)
Estímulo à reflexão escrita (prospetiva) sobre a aula	- “[...] mostrei-lhe, partilhei o trabalho que fazia e acho que ela começou a fazer comigo portefólios das reflexões. Portanto, há atas, há registos dos encontros prévios às aulas assistidas.” (coordenadora escola A)

Centrando, em seguida, a análise no momento da observação da componente pedagógica, foi possível verificar que, como figura do quadro 30.2, as coordenadoras/SP das escolas A e B optaram por uma recolha e registo de informação sobre as aulas por recurso a instrumentos de observação pré-estruturados. A coordenadora/SP da escola D, por seu turno, ainda que assuma o recurso a uma grelha que serviu de guia à observação, privilegiou o registo livre.

Quadro 30.2: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas na fase de observação de aulas

Durante a observação da componente pedagógica	
Etapas percorridas	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Recolha de informação através de instrumentos de observação	- “Eu levava uma reflexão, uma pequena reflexão, um pequeno apanhado [...]” (coordenadora escola A) ⁵⁰
	- “De maneira que todos os quatro Coordenadores de Departamento sempre trabalharam nesta escola em conjunto e nós tínhamos, () e formação de trabalho e, portanto, foi assim que nasceram os documentos que a escola teve de criar para si, para a observação de aulas [...]. Quando ficou finalizado o nosso documento, depois de comparados quinhentos e cinquenta mil instrumentos que estavam na internet e doutras escolas e doutras experiências, e analisados e preparados e não sei quê, e passarmos ao nosso, ao nosso ... fomos testá-lo. Houve uma colega que nos ajudou, e fui eu logo até, foram dois dos quatro Coordenadores, dois foram assistir a uma aula que não tinha nada a ver, a professora nem ia ser avaliada, disponibilizou-se, era um dos elementos que fazia parte do Conselho Pedagógico, e nós fomos vê-la só para testar o instrumento. E depois foi engraçado, porque os dois Coordenadores que foram testar o documento fizeram registos completamente diferentes. Porquê? Porque enquanto o instrumento tem os itens e depois nós fizemos sobre itens que iam orientar a nossa observação, ele só fez registos do tipo “foi possível observar todos estes parâmetros e não sei quê” e o outro coordenador fez um textozinho, no final dos parâmetros, fez um textozinho.” (coordenadora escola B)
	- “Foi formada uma comissão de, principalmente, dos coordenadores, [...] os coordenadores que começaram a, então, a elaborar os tais instrumentos de avaliação [...] tentámos fazer as grelhas de avaliação de observação de aulas.” (coordenadora escola C)
	- “[...] mas tinha uma grelha, não é? Pela qual me segui.” (coordenadora escola D)
Recolha de informação descritiva sobre a aula (registo livre)	- “Eu fiz uma observação muito descritiva, porque é meu jeito, gosto de escrever tudo aquilo que observo, depois é que elaborei o documento [...]”. (coordenadora escola D)

A escolha dos instrumentos para a observação da componente pedagógica poderá conduzir à conclusão de que a observação de aulas, nas situações das escolas A, B e C, terá sido, de alguma

⁵⁰ A observação recorreu a uma grelha de observação de aulas, que constitui o anexo 10.

forma, mais condicionada do que na escola D. De facto, ainda que algumas recomendações no âmbito do processo de ADD orientem no sentido da observação ser dirigida a dimensões específicas da aula (Reis, 2011), nomeadamente porque, como confidencia a coordenadora/SP da escola B “quando se está a observar tem-se muitas preocupações em mente”, crê-se, todavia, que o registo livre permite uma observação mais aberta e espontânea do que a observação focalizada em parâmetros que, de certo modo, aprisionam o observador.

Importa, ainda, salientar a ocorrência da elaboração conjunta dos instrumentos de observação da componente pedagógica revelada pela coordenadora/SP da escola B pelos quatro coordenadores de departamento que exerciam funções na escola, o que denuncia a existência do trabalho colaborativo interdepartamental, uma situação igualmente verificável na escola C. Na verdade, apesar do trabalho colaborativo ser entendido como um aspeto benéfico para as comunidades educativas, nomeadamente pela reflexão e partilha de conhecimento e de vivências de ensino que possibilita, torna-se importante discutir em que medida este procedimento de uniformização dos instrumentos de observação permitiu corresponder às necessidades específicas da observação face à atuação de um professor de uma determinada área do conhecimento, que, inevitavelmente, o individualiza e diferencia de um outro colega de uma outra área científica. Como questionava a coordenadora da escola C: “De que maneira é que nós conseguimos fazer uma grelha que seja suficientemente geral para abranger todas as disciplinas, desde a Educação Física, à Física e Química, ao Português? E sem ter problemas de ter, de estar a focalizar mais num ponto ou noutro?” De facto, será um professor de Educação Física, na sua essência, semelhante a um colega de Português? Onde se situa o conhecimento específico, que de resto os diferencia, no meio desta trama? Justifica-se a aplicação de um instrumento que não os individualizada e os padroniza, sendo que são naturalmente desiguais? São questões que, ainda que não constituam o enfoque desta investigação, convidam a uma reflexão mais aprofundada.

Neste momento da análise foi, ainda, possível observar que na escola B houve lugar para a experimentação e testagem do instrumento de observação. Como declara a coordenadora, após a testagem do instrumento foi realizada “uma reunião de avaliadores e avaliados, onde foi demonstrado e explicado e cada um teve direito, portanto, tinha na mão um exemplar, seguido das explicações e depois, no fim, as dúvidas que tiveram foram colocadas e foram esclarecidas, e, pronto, depois iniciou-se o processo normalmente”. Este procedimento evidencia, na nossa perspetiva, uma preocupação em tornar o processo transparente aos olhos dos professores

avaliados, bem como permitido uma maior consciencialização para a eficácia da aplicabilidade deste instrumento.

Dando, em seguida, início à análise sobre as etapas cumpridas no âmbito da pós-observação da componente pedagógica, foi possível reunir o conjunto de informações que perfilam do quadro 30.3. Assim, e como a leitura do quadro 30.3 poderá clarificar, relativamente a esta fase do ciclo de observação de aulas, foi possível concluir que, em todos os contextos de ação onde houve lugar à observação da prática pedagógica, promoveram encontros de pós-observação, o que possibilitou uma análise por parte dos vários intervenientes sobre a forma como o ciclo de observação de aulas decorreu. Ainda, constatou-se que nas escolas A e D discutiram-se os aspetos que foram melhor e menos conseguidos, sendo que foi apenas possível apurar a identificação e a sugestão de estratégias de melhoria do desempenho pedagógico no caso da coordenadora/SP da escola A. A par deste dado, verificou-se que a reflexão escrita de pós-observação foi somente indicada pelas coordenadoras/SP das escolas A e D, o que poderá denunciar, na ótica desta investigação, uma certa ausência de uma cultura reflexiva escrita no seio destas comunidades educativas.

A análise evidenciou, ainda, a defesa de uma avaliação de caráter, sobretudo, formativo e de uma supervisão positiva, em que os aspetos mais bem conseguidos de uma aula se sobrepuseram aos menos conseguidos, compreendendo que a adoção desta postura analítica constituiria um reforço positivo para o professor avaliado (coordenadora/SP escola D). De facto, uma conduta de positividade por parte do supervisor poderá permitir, na perspetiva desta investigação, um estreitamento/aprofundamento da ligação com o professor supervisionado, que vê o seu trabalho valorizado e a sua autoestima alimentada. Crê-se, não obstante, que este vínculo afetivo poderá facilitar, exponencialmente, a relação supervisiva, bem como amenizar conflitos aquando da necessidade de prestar um *feedback* menos positivo, prevendo-se que o professor terá uma maior abertura em recebê-lo e em corrigir a sua prática futura.

Quadro 30.3: Representações das coordenadoras/SP sobre as etapas percorridas
na fase de pós-observação de aulas

Após a observação da componente pedagógica	
Etapas percorridas	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Análise dos dados recolhidos através da observação	<p>- “No final das aulas, não logo, dava-lhe um dia ou dois e, depois, havia sempre, houve sempre, encontros para reflexão, também com registos feitos. Eu levava uma reflexão, uma pequena reflexão, um pequeno apanhado [...]. Penso que foi importante, realmente, ter dado esse <i>feedback</i> e então sugeri algumas estratégias que poderiam permitir recolher dados, de alguma forma, da opinião dos alunos sobre a aula que foi dada e acaba por refletir um bocado sobre esses dados e melhorar a sua prática letiva na aula seguinte.” (coordenadora escola A)</p> <p>- “Depois, ... houve a observação de aulas e houve, de facto, uns encontros sempre que havia uma aula, havia, de facto, uma reunião, uma entrevista, o que fosse, o que se quiser chamar, onde era dado o <i>feedback</i> da minha observação e, pronto, se fazia a troca de impressões sobre o que estava registado, o que eu observei, sobre aquilo, sobre a reação delas às minhas observações.” (coordenadora escola B)</p> <p>- “Depois da observação, então marquei uma outra reunião, de pós-observação, com a colega, onde levei a grelha preenchida, fiz um resumo da aula. Achei que era importante, para além da grelha, havia uma zona, há uma zona de observações e eu fiz aí um resumo, uma descrição de toda a aula [...]”. (coordenadora da escola D)</p>
Identificação/ interpretação dos aspetos bem sucedidos/ menos conseguidos	<p>- “[...] uma pequena reflexão, onde fazia referência aos aspetos mais positivos da aula. Eu chamava não aspetos menos positivos, mas aspetos que poderiam ser melhorados e algumas sugestões.” (coordenadora escola A)</p> <p>- “[...] eu fiz aí um resumo, uma descrição de toda a aula, com aspetos positivos e aspetos que eu achei que não teriam sido tão positivos, que eram pouquinhos (RISOS), e estivemos lá a ler essa observação.” (coordenadora escola D)</p>
Identificação/ interpretação de estratégias de melhoria	<p>- “[...] durante as aulas assistidas, no final da primeira aula, uma das sugestões que lhe dei foi que ela poderia implementar alguns momentos de alguma prática de autorregulação, por parte dos respetivos alunos e até de avaliação da própria professora. Penso que foi importante, realmente, ter dado esse <i>feedback</i> e então sugeri algumas estratégias que poderiam permitir recolher dados, de alguma forma, da opinião dos alunos sobre a aula que foi dada e acaba por refletir um bocado sobre esses dados e melhorar a sua prática letiva na aula seguinte.”; “A colega reagiu muitíssimo bem, e () da primeira para a segunda aula, porque houve um empenho em melhorar e acatar as sugestões que eu fiz.” (coordenadora escola A)</p>
Reflexão escrita (retrospetiva) sobre a aula⁵¹	<p>- “Entretanto, eu pedi à colega que me fizesse uma reflexão sobre a aula e que ela leu antes de falarmos, portanto, na reunião de pós observação iniciou-se com, ela fez uma reflexão escrita sobre os aspetos que ela tinha achado que tinham corrido melhor ou pior e, depois disso também ficou na grelha final, em especial aqueles aspetos que não correram melhor [...]”. (coordenadora escola D)</p>
Reflexão sobre a eficácia dos ciclos de observação	<p>- “[...] no fim, por minha iniciativa, fiz um documentozinho, tive de fazer um relatório muito breve de todas as etapas o que tinha acontecido e como acho que a legislação não prevê, prevê que sejam observadas as evidências, mas não há nada na lei que obrigue ao registo do que se viu, eu acho que defendi o formador e o professor avaliado, professor avaliador ter um registo por escrito. Então elaborei isso, esse documento foi enviado por mim, onde estava escrito as evidências que cada um apresentou e que eu tive, que eu vi.” (coordenadora escola B)</p> <p>- “[...] ficou na grelha final, em especial aqueles aspetos que não correram melhor e que, por mim, por vezes, eu poderia até terem-me passado. Ficaram registados os aspetos positivos, porque eu considero que esta avaliação tem que ser muito formativa e, por isso, importa muito o que a pessoa veja o que foi positivo na aula e o que é correu mesmo bem [...]”. (coordenadora escola D)</p>

⁵¹ Ainda que ao longo da entrevista a coordenadora da escola A não tenha mencionado a realização, por parte da professora avaliada, de uma reflexão retrospectiva sobre as duas observações de aulas, a mesma foi efetuada, conforme se poderá confirmar através de uma consulta dos anexos 20 e 21.

Importa, face ao exposto, sintetizar que os princípios da ação supervisiva que, no quadro de uma visão construtivista da supervisão, foram, de acordo como os indicadores no discurso das coordenadoras/SP, mais visíveis ao longo do processo avaliativo (quadro 30.4):

Quadro 30.4: Princípios de ação supervisivos adotados pelas coordenadoras/SP

Princípios de ação supervisivos	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Trabalho colaborativo	<p>- “[...] inclusivamente, em debates sobre o portefólio reflexivo e ela teve em minha casa, mostrei-lhe, partilhei o trabalho que fazia e acho que ela começou a fazer comigo portefólios das reflexões. [...]”; “Havia sempre, nesses encontros prévios, nessa partilha de materiais, sugestões de leitura, sugestões de atividades, ao menos preocupamo-nos em planificar, de alguma forma, em conjunto as aulas que iriam ser dadas.”; “Foi uma relação em que houve partilha, em que houve inter-ajuda [...]” (coordenadora escola A)</p> <p>- “[...] todos os quatro Coordenadores de Departamento sempre trabalharam nesta escola em conjunto [...]” (coordenadora escola B)</p> <p>- “Foi formada uma comissão de, principalmente, dos coordenadores, foi feito pelos Coordenadores, [...] que começaram a, então, a elaborar os tais instrumentos de avaliação.” (coordenadora escola C)</p> <p>- “Quando me informaram que eu iria avaliar, iria observar e avaliar colegas, eu pensei que o grande objetivo da avaliação deveria ser a, o ..., a partilha, a ajuda, a entreajuda, no aspeto de melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem [...], utilizar esta estratégia ou aquela e podermos partilhar uns com os outros, não estarmos com receios. Pronto, o meu objetivo acho que era esse, a entreajuda e a partilha.” (coordenadora escola D)</p>
Reflexão sobre a prática	<p>- “[...] havendo reflexões da minha parte, sei que também há da colega, porque partilha, inclusivamente, em debates sobre o portefólio reflexivo e ela teve em minha casa, mostrei-lhe, partilhei o trabalho que fazia e acho que ela começou a fazer comigo portefólios das reflexões.” (coordenadora escola A)</p> <p>- “A grande conquista foi o facto de, quanto a mim, foi o facto de as pessoas, realmente, terem-se sentado e terem conversado sobre o seu papel como Coordenadores e como educadores e, pronto, e ter havido discussões profundas sobre o que é a educação, sobre o que é a avaliação das pessoas, como é que ela deve ser feita, etc., etc.. Isto foi a grande conquista, foi a reflexão.” (coordenadora escola C)</p> <p>- “[...] eu pedi à colega que me fizesse uma reflexão sobre a aula [...]”; “[...] também nós devemos refletir sobre aquilo que ensinamos, não é? E sobre as nossas aulas e assim. Então, e foi isso que eu disse às colegas que tive de observar.” (coordenadora escola D)</p>
Negociação de decisões	<p>- “As aulas assistidas foram marcadas de comum acordo com a colega, de acordo com as disponibilidades de horário.” (coordenadora escola A)</p> <p>- “[...] eu tive dois professores, duas professoras, para avaliar, elas vieram ter comigo, marcaram, porque eu tinha disponibilidade de horário, quando lhes deu jeito as duas aulas, [...]”; “[...] conversei com as duas professoras que iam ser avaliadas e, portanto, a marcação das datas foi de acordo com as necessidades delas.” (coordenadora escola B)</p> <p>- “[...] fiz uma reunião prévia com a colega, em que acordámos a data, as datas em que iriam ser a observação da aula e as turmas.” (coordenadora escola D)</p>
Relação interpessoal democrática e simétrica	<p>- “Eu entendo que o facto de haver uma maior ou menor empatia entre as pessoas ajuda. Havendo uma maior empatia tudo corre melhor e tudo é, é, é mais fácil, para que haja, para que tudo corra bem.” (coordenadora escola A)</p> <p>- “Estamos todos no mesmo pé de igualdade, somos todos colegas.”; “[...] a nossa relação era boa. É mais cordial, relação cordial é a que eu poderia estabelecer, por exemplo, com alguns elementos do meu departamento de Inglês com os quais tenho, por exemplo, tenho menos proximidade. É mais cordial, não sei se poderia caracterizar a nível de amizade, no sentido de mais pessoais, mas é muito boa, a nossa relação é muito boa e, portanto, isso facilitou? Provavelmente sim, facilitou.” (coordenadora escola B)</p> <p>- “[...] porque não podemos estar a ter só uma visão do assunto, uma visão do processo, da observação da aula e do ensino, mas cada um poder, livremente, exprimir aquilo que sentiu e aquilo que o fez trabalhar deste modo ou daquele, utilizar esta estratégia ou</p>

	<p>aquela e podermos partilhar uns com os outros, não estarmos com receios.”; “Penso que isso faz com que a colega também ficasse mais à vontade comigo, podíamos conversar, informalmente, sobre vários aspetos e isso eu acho que ajudava, que ajuda.” (coordenadora escola D)</p>
Partilha de experiências e de vivências de ensino	<p>- “[...] havendo reflexões da minha parte, sei que também há da colega, porque partilha, inclusivamente, em debates sobre o portefólio reflexivo [...]. Havia sempre, nesses encontros prévios, nessa partilha de materiais, sugestões de leitura, sugestões de atividades [...]”; “Para além disso, em questão de Departamento, tenho um plano de ação, que está a ser desenvolvido há alguns anos a esta parte, e do qual faz parte um projeto de formação interno de Departamento e temos um projeto de formação interno onde, em que tudo serve para partilha de experiências [...]”; “Foi uma relação em que houve partilha, em que houve inter-ajuda [...]”; “[...] a partilha da informação, como foi muito boa, acabou por pôr em prática a eficiência.” (coordenadora escola A)</p>
	<p>- “[...] é de partilha e a melhoria só se faz com a partilha. Eu estou, perfeitamente, convencida que uma pessoa sozinha não evolui, não é? Pois só se evolui em conjunto, só se evolui em grupo, não é? Com todas as coisas boas e más, mas só no coletivo é que se evolui e isso não é possível, e acho que neste processo já nem, pronto, não sei, não é essa a função de Coordenador de Departamento [...]”; “[...] para partilhar as coisas [...]Para poderem crescer [...].” (coordenadora escola C)</p>
	<p>- “Eu o ano passado só tive uma colega a observar, uma pessoa muito jovem, que era, que trabalhava imensamente, trabalhava muito, muito. Era uma pessoa muito dinâmica dentro da aula e com estratégias muito motivadoras para os alunos e, para mim, foi muito satisfatório, foi, foi muito satisfatório. Gostei muito de assistir às aulas dela, aprendi imenso nessas aulas.”; “[O coordenador] Tem, tem que ajudar, tem que colaborar, tem que partilhar muita coisa, tem que ouvir muito, acho que tem que ouvir muito, acho que é o mais importante.”; “Mas acho que o mais importante é podermos partilhar: partilhar experiências, partilhar atividades, novas formas de fazer as coisas, e de dar as nossas aulas, implementar estratégias, acho que é por aí.”; “Quando me informaram que eu iria avaliar, iria observar e avaliar colegas, eu pensei que o grande objetivo da avaliação deveria ser a, o ..., a partilha, a ajuda, a entreatajuda, no aspeto de melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem, porque é aí que nós temos de estar centrados.” (coordenadora escola D)</p>
Auto, hetero e co regulação das práticas pedagógicas	<p>- “[...] [o supervisor] é um orientador, um regulador, no fundo é uma mais-valia no processo profissional do professor.” (coordenadora escola A)</p>
	<p>- “Então, e foi isso que eu disse às colegas que tive de observar. Que devíamos partir muito da auto-observação, da observação, auto e hétero, para melhorar os nossos processos e para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos [...].” (coordenadora escola D)</p>

Uma análise do quadro anterior permite demonstrar que os princípios de ação supervisivos mais presentes nos discursos das coordenadoras/SP dos quatro DLL compreenderam o “trabalho colaborativo”, quer na relação supervisor/supervisionado (coordenadora/SP da escola A) quer na dinâmica com a comunidade educativa (coordenadoras/SP das escolas B, C e D); a “reflexão sobre a prática” (coordenadoras/SP das escolas A, C e D); a “negociação de decisões” (coordenadoras/SP das escolas A, B e D), ainda que apenas observável na calendarização da observação de aulas, e a existência de uma “relação interpessoal democrática e simétrica” (coordenadoras/SP das escolas A, B e D). Os princípios da “partilha de experiências e vivências de ensino”, a “auto, hetero e co regulação das práticas pedagógicas” fizeram, ainda, parte das adoções das coordenadoras/SP das escolas A e D, o que reforça, na nossa perspetiva, a teoria de

que o exercício destas coordenadoras/SP se acha próximo de uma supervisão de índole democrática.

De referir que os princípios de ação da “promoção da autonomia profissional”, a “condução à emancipação profissional” e a “partilha de responsabilidades face às práticas adotadas”, aspetos essenciais no quadro de uma supervisão horizontal ao serviço do desenvolvimento profissional do professor, se encontraram ausentes dos discursos das coordenadoras/SP, o que poderá apontar para a sua ausência destes na sua prática supervisiva.

Relativamente às estratégias que moldaram o exercício supervisivo nos contextos em estudo, na análise do discurso das coordenadoras/SP constatou-se a referência à presença das estratégias que se anunciam no quadro seguinte (quadro 30.5):

Quadro 30.5: Estratégias supervisivas adotadas pelas coordenadoras/SP

Estratégias supervisivas	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Encontros para refletir sobre as práticas	<p>- “[...] procurando para que aqueles encontros prévios e de pós observação de aulas fossem, de facto, uma realidade [...]”; “No final das aulas, não logo, dava-lhe um dia ou dois e, depois, havia sempre, houve sempre, encontros para reflexão [...]” (coordenadora escola A)</p> <hr/> <p>- “[...] fizemos essa, não foi bem uma reunião, mas essa troca de impressões, para clarificar o processo. [...]”; “Depois, ... houve a observação de aulas e houve, de facto, uns encontros sempre que havia uma aula, havia, de facto, uma reunião, uma entrevista, o que fosse, o que se quiser chamar, onde era dado o <i>feedback</i> da minha observação e, pronto, se fazia a troca de impressões sobre o que estava registado, o que eu observei, sobre aquilo, sobre a reacção delas às minhas observações.” (coordenadora escola B)</p> <hr/> <p>- “Houve encontros entre as pessoas para discutir as questões relacionadas com a avaliação, com a, com a, e com a sua prática pedagógica [...]” (coordenadora escola C)</p> <hr/> <p>- “Desses encontros não houve ata [...]”; “[...] fiz uma reunião prévia com a colega, em que acordámos a data, as datas em que iriam ser a observação da aula e as turmas. [...] Depois da observação, então marquei uma outra reunião, de pós-observação, com a colega, onde levei a grelha preenchida, fiz um resumo da aula.” (coordenadora escola D)</p>
Aconselhamento de estratégias e de instrumentos de ensino	<p>- “Havia sempre, nesses encontros prévios, nessa partilha de materiais, sugestões de leitura, sugestões de atividades [...]” (coordenadora escola A)</p>
Construção de Portefólio Reflexivo	<p>- “[...] ela começou a fazer comigo portefólios das reflexões [...]” (coordenadora escola A)</p>
Implementação de projetos de formação	<p>- “Para além disso, em questão de Departamento, tenho um plano de ação, que está a ser desenvolvido há alguns anos a esta parte, e do qual faz parte um projeto de formação interno de Departamento e temos um projeto de formação interno [...]” (coordenadora escola A)</p>

Como o quadro anterior pretende clarificar, a estratégia da promoção de “encontros para refletir sobre as práticas” é a mais significativa no exercício supervisivo de todas as coordenadoras/SP participantes, facto que coloca em evidência a importância que a criação espaços de discussão e reflexão sobre as práticas assume, com um menor ou maior grau de formalidade, para o exercício supervisivo. Invoque-se, em suma, as estratégias supervisivas do “aconselhamento de estratégias e de instrumentos de ensino”, a “construção de portefólio reflexivo”, bem como a “implementação de projetos de investigação”, que marcaram presença no território da escola A, e que permitem concluir que esta coordenadora/SP, não só procurou variar as estratégias supervisivas, como se acerca de uma visão construtivista e reflexiva da supervisão pedagógica.

3.2. Representações das coordenadoras/SP sobre a relação interpessoal mantida com os avaliados

Qualquer dinâmica supervisiva é um palco de emoções que envolve o confronto, quer por identificação quer por oposição, de visões, conceitos, valores, princípios, paradigmas que os envolvidos abraçam e que são, certamente, um teste à capacidade de liderança e de gestão das relações interpessoais do supervisor. Assim, a relação interpessoal entre avaliadores e avaliados no decurso do processo supervisivo/avaliativo constituiu um imperativo analítico a esta investigação. Deste modo, procurou-se, num primeiro momento, recolher a opinião das coordenadoras/SP sobre a relação que mantiveram com os professores supervisionados e, num segundo, perceber que influência essa relação interpessoal exerce, segundo as suas perspetivas, no processo avaliativo.

Analisando o discurso das coordenadoras/SP, e no campo das opiniões sobre a gestão da relação interpessoal avaliador/avaliado, constatou-se que a totalidade se mostrou convicta de ter havido lugar para uma boa relação com os seus avaliados, marcada, sobretudo, por uma democraticidade latente, sendo que as descrições apresentadas permitem aproximá-las de uma liderança, tendencialmente, democrática (Bush & Glover, 2003; Woods, 2005). Não obstante a predominância de uma liderança *democrática*, algumas referências à existência do trabalho colaborativo por parte das coordenadoras/SP escolas A, B, C e D, deixam, igualmente, antever certos traços de uma liderança de tipo *interpessoal e/ou colaborativa* (escolas A e D), como se pode observar na síntese apresentada no quadro 31.

Quadro 31: Tipos de liderança em evidência na prática das coordenadoras/SP

Tipo de liderança ⁵²	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
<p style="text-align: center;">Liderança Democrática</p>	<p>- “Foi uma relação em que houve partilha, em que houve inter-ajuda, em que, enquanto eu ouvi e eu penso que também fui ouvida, tenho essa percepção, e em que houve uma preocupação de avaliação mútua, e em que todos fizemos esforços, não foram só os tais avaliados que fizeram esforços, eu também fiz esforços e, de alguma forma, também me preocupei em expor-me à própria avaliação de outros colegas, porque enquanto avaliadora também sou avaliada pelo meu próprio desempenho. [...] Acho que a relação, nesse aspeto, foi de igual para igual, e profissional. Não vou dizer que, é óbvio que, embora haja maior empatia com determinados colegas do que com outros, mas que (), acho que a relação foi uma relação séria, justa.” (coordenadora escola A)</p>
	<p>- “Eu acho que foi boa [a relação], porque como já havia um trabalho de muitos anos que fomos todos fazendo na escola, há alguns anos, e como colegas de departamento, colegas de disciplina, porque somos todas professoras de Português e somos, uma das avaliadas tem formação de Português e Inglês, mas está ligada ao grupo de Português e a outra será avaliada como professora de Português/Francês, portanto em diferentes disciplinas, em diferentes momentos, temos trabalhado, a nossa relação era boa. É mais cordial, relação cordial é a que eu poderia estabelecer, por exemplo, com alguns elementos do meu departamento de Inglês com os quais tenho, por exemplo, tenho menos proximidade. É mais cordial, não sei se poderia caracterizar a nível de amizades, no sentido de mais pessoais, mas é muito boa, a nossa relação é muito boa [...].” (coordenadora escola B)</p>
	<p>- “Foi muito boa. Foi sempre muito boa, foi sempre muita aberta, foi sempre muito transparente. Sempre que aparecia, surgia uma situação nova era explicada, tim por tim, para que toda gente percebesse, que há gente que não percebia. Por isso foi muito boa, muito aberta.” (coordenadora escola C)</p>
	<p>- “Eu, eu, talvez por feito, tenho sempre uma boa relação com os meus colegas, não posso dizer que a minha relação com os colegas seja má. Porque gosto de os ouvir, acho que é muito importante que a pessoa se abra aos colegas e deixe que eles mostrem aquilo que são, sem constrangimentos, sem medos. Com qualquer colega da escola eu tenho tido sempre boa relação. Com as colegas tentei, desde o início, logo, que elas me conhecessem, que se sentissem à vontade para partilhar comigo, se tivessem alguma dificuldade virem conversar comigo, não havia problema nenhum. Também aqui na escola já sou conhecida como tipo “mãezinha” (RISOS), porque sou talvez das professoras mais velhas cá da escola, por isso, com mais tempo de serviço aqui, e penso que a relação que as colegas mantiveram comigo foi boa, muito boa, eu acho.” (coordenadora escola D)</p>
<p style="text-align: center;">Liderança Interpessoal e/ou Colaborativa</p>	<p>- “Foi uma relação em que houve partilha, em que houve inter-ajuda [...].” (coordenadora escola A)</p> <p>- “[...] tentei, desde o início, logo, que elas me conhecessem, que se sentissem à vontade para partilhar comigo, se tivessem alguma dificuldade virem conversar comigo, não havia problema nenhum.” (coordenadora escola D)</p>

Uma leitura possível do cenário anterior, e que poderá, na perspetiva desta investigação justificar o predomínio de uma liderança democrática, derivará do facto de se tratar de um exercício inscrito no quadro de uma supervisão horizontal, em que ambos - avaliador e avaliados –, ainda que gozem de estatutos diferentes, pertencem a uma mesma classe e que, não obstante, detêm experiência profissional, o que não acontece num cenário de supervisão da formação inicial, em que

⁵² Os conceitos de tipo de liderança são os advogados por Bush e Glover, 2003 e Woods, 2005, referenciados no enquadramento teórico.

há uma maior assimetria estatutária e experiencial entre ambos. Neste sentido, num contexto de supervisão interpares, a paridade profissional poderá permitir uma menor hegemonia do supervisor e uma maior dialética entre as partes envolvidas no processo.

Esclarecidas as opiniões face ao relacionamento mantido com os avaliados, e questionadas sobre a possibilidade da relação interpessoal interferir no processo avaliativo, a totalidade das coordenadoras/SP foi unânime em considerar que essa interferência é, efetivamente, passível de ocorrer. Como afirma a coordenadora/SP da escola C:

“ [...] a relação tem que ser profissional, só, não é? Mas a verdade é que nós estamos em escolas e as escolas são formadas por seres humanos e as pessoas estabeleceram laços de amizade. Por isso, e independentemente da minha idade e da idade de alguns, não é? Por isso, é evidente que essas relações vão interferir no processo de, de avaliação, não é? Há pessoas que, que não consideram que as outras pessoas sejam suficientemente competentes para as avaliar, há pessoas que eram amigas e que, de repente, com estas discussões que começaram, e com o facto de umas terem passado a titulares e outras não, isso criou desgostos e frustrações, e isso interfere, como é evidente, nas relações entre as pessoas e no processo.”

De facto, e compreendendo que a supervisão é uma atividade interpessoal e fortemente emocional, o entendimento das coordenadoras/SP corrobora o pensamento de Vieira (1993a) de que a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo superviso.

Analisando ainda a influência das relações interpessoais no processo avaliativo, a interferência da dimensão interpessoal no processo avaliativo/superviso foi projetada pelas coordenadoras/SP sobre duas perspetivas distintas: por um lado consideraram que poderia exercer uma influência positiva caso resultasse de uma relação afetiva e empática com o avaliador (coordenadoras/SP das escolas A e C), entendendo que esta situação poderia beneficiar o processo avaliativo por permitir que tudo se tornasse “mais fácil” (coordenadora/SP da escola A); e, por outro, uma relação interpessoal conflituosa exerceria, necessariamente, uma influência negativa, prejudicial para todos os envolvidos no processo, na medida em que “um professor que não se sinta à vontade com o seu avaliador, na aula vai estar constrangido, os alunos vão notar logo que o professor não está igual” (coordenadora/SP da escola D), bem como, sob o ponto de vista do avaliador, a rejeição por parte do avaliado, o “saber que não era aceite” (coordenadora/SP da escola B), poderia provocar um maior “distanciamento ou constrangimento” (coordenadora da escola B) na sua atuação. Assim, no sentido de atenuar o risco de ocorrer esse tipo de

interferências no processo avaliativo, e atendendo ao facto de que uma das missões do supervisor é, reiterar-se, gerir as relações humanas que convivem no seu contexto de ação, impõe-se mencionar que foram referidos, ao longo do discurso das coordenadoras/SP, alguns princípios de natureza ética que poderão ter um caráter preventivo face a essa situação, e que se procuraram reunir no quadro 32:

Quadro 32: Princípios éticos da ação supervisiva em evidência na prática das coordenadoras/SP

Princípios éticos da ação supervisiva	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Igualdade	- “[...] acho que o supervisor deve ser isento, tentar ser isento, isto é, tentar lidar de igual forma [...].” (coordenadora escola A)
	- “Nós somos colegas, temos as mesmas turmas, os mesmos alunos, não há professores melhores nem piores e, portanto, nunca podemos estar a passar isso para um colega que está a ser avaliado, porque precisa disso para uma progressão na carreira, que é um colega, que tem muita experiência já, quase todos têm experiência de ensino, portanto é muito pela partilha, é muito pelo podermos conquistar livremente, como fazíamos antes. Só porque o professor passa a ser observador, a ser avaliador do outro, isso não lhe confere o direito de menosprezar um trabalho de um colega ou de o tratar de outra maneira, não é? Na escola é importante, e eu acho que isso faz parte da nossa ética e do nosso profissionalismo, que é o estarmos a lidar uns com os outros como pessoas, como colegas e como membros da mesma profissão [...].” (coordenadora escola D)
Justiça	- “[...] eu acho que o supervisor deve [...] tentar lidar [...] de uma forma justa com todos os professores. Mesmo com aqueles com quem tem uma menor empatia deve ter um maior empenho. Eu conheci um caso. (), porque com quem tenho uma menor empatia, sinto que tenho que refletir, medir as palavras e até a forma como falo, de forma a também trazer as colegas mais ao meu encontro. Acho que tenho feito esse esforço, nem me incomoda ter, não tento, isto é, tento manter esse nível [...].” (coordenadora escola A)
Respeito	- “[...] e respeitarmos muito e ouvirmos muito aquilo que, a opinião do colega, seja ele avaliado, seja ele avaliador, não é?” (coordenadora escola D)

Dos princípios éticos reunidos anteriormente, há que realçar o destaque atribuído ao princípio da “igualdade” por parte das coordenadoras/SP das escolas A e D, bem como o “respeito” mútuo advogado pela coordenadora/SP da escola D, que corroboram a teoria que se tem vindo a desenvolver de que terá prevalecido uma liderança de tipo democrático na prática destas coordenadoras/SP. Os princípios éticos da “justiça” e da “imparcialidade” emergentes do discurso da coordenadora/SP da escola A veiculam, de certa forma, a preocupação em conduzir o processo com retidão, isentando o mesmo de (des)favorecimentos pessoais e arbitrariedades. Na verdade, estes princípios que orbitam em torno dos valores éticos do SP partilhados pelas coordenadoras/SP traduzem comportamentos que poderão auxiliar o supervisor a gerir as emoções, a fim de se tornar

menos vulnerável e de assegurar que uma boa convivência entre todas as partes seja mantida. A adoção destes comportamentos facilitará, em suma, o desenvolvimento do próprio processo superviso/avaliativo.

Importa, por último, salientar que estas considerações das coordenadoras/SP vão de encontro ao que se tem vindo, ao longo do texto, a discutir e a defender, de que a docência e a supervisão pedagógica, sendo atividades marcadamente éticas, impõem uma atenção particular no que respeita à formação ética, deontológica e emocional dos profissionais do ensino (cf. Orey da Cunha, 1995; Ferreira & Formosinho, 1997; Silva, 1997; Reis, 2003; Caetano & Silva, 2009; Estrela, 2010; Schulz, 2010; Baptista, 2011), quer ao nível da formação de todo o professor, em geral, quer ao nível da formação dos SP, em particular.

3.3. Perceções das coordenadoras/SP sobre os constrangimentos e virtudes resultantes do processo de ADD

A análise retrospectiva do processo de ADD compreendeu, ainda, o estudo das conquistas e dos constrangimentos que conviveram na implementação do mesmo. Assim, lançou-se um repto às coordenadoras/SP, que deveriam, por recurso às suas vivências, referir o que consideraram terem sido as potencialidades/virtudes, bem como os constrangimentos que resultaram da implementação deste processo. As suas representações foram reunidas no quadro 33.

Uma vez analisadas as informações anteriores, poderá concluir-se que o crescimento profissional proporcionado aos professores avaliados pelo processo (coordenadoras/SP da escola A), bem como a busca pela melhoria das práticas profissionais que desencadeou e a boa gestão das relações interpessoais (coordenadora/SP da escola D), e que constituíam, de resto, alguns dos objetivos delineados pela legislação para a ADD, foram algumas das conquistas que o processo arrecadou. A par destes, a reflexão sobre a educação foi, igualmente, apontada como uma virtude associada ao processo avaliativo/superviso (coordenadora/SP da escola C), o que poderá denunciar alguma carência de cultura reflexiva que, se intui, existiria até então e que este processo terá revitalizado. Ainda relativamente às virtudes vinculadas ao processo avaliativo, a coordenadora/SP da escola B mencionou a importância que assumiu para o autorreconhecimento da sua competência de avaliadora, que outrora havia questionado e que o processo permitiu, no seu entendimento, certificar.

Quadro 33: Virtudes vs. Constrangimentos associados pelas coordenadoras/SP ao processo de ADD

Virtudes vs. Constrangimentos associados ao processo de ADD		Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Virtudes	Desenvolvimento profissional do avaliado	- “Quanto às mais-valias [do processo de ADD], vão para a colega, porque cresceu, porque a senti crescer profissionalmente.” (coordenadora escola A) - “Acho [...] que os avaliados também, com estes processos, também se, também ... melhoram por uma razão: porque são obrigados a procurar novas formas, são obrigados, obrigados entre aspas, ninguém os obriga, mas eles próprios querem dar o seu melhor [...], porque há uma possibilidade de subir um degrau na carreira e, então, tentam que as suas aulas sejam muito, muito apelativas e isso faz com que o próprio avaliado melhore nas suas práticas, não é?” (coordenadora escola D)
	Autorreconhecimento da capacidade para o exercício da função de avaliador	- “As conquistas que eu tive foi o ter provado a mim mesma que, afinal de contas, também não era assim uma coisa tão transcendente quanto isso e que éramos capazes. Ao receber aquele elogio [...], também fez muito bem à minha autoestima e, portanto, do ponto de vista pessoal, achei que, de facto, fiz aquilo que tinha de ser feito.” (coordenadora escola B)
	Reflexão sobre a educação	- “A grande conquista foi o facto de, quanto a mim, foi o facto de as pessoas, realmente, terem-se sentado e terem conversado sobre o seu papel como Coordenadores e como educadores e, pronto, e ter havido discussões profundas sobre o que é a educação, sobre o que é a avaliação das pessoas, como é que ela deve ser feita, etc., etc.. Isto foi a grande conquista, foi a reflexão.” (coordenadora escola C)
	Preservação das boas relações interpessoais	- “Nunca senti, nem nas reuniões, nem nos momentos em que estive a observar na aula, nunca senti que as colegas estivessem contra mim ou me vissem de uma maneira que eu não queria, não é? E isso acho que também é uma conquista. [...] Penso que, depois de acabar este processo, continuarei a ser amiga das minhas colegas, como até agora, e continuaremos a conversar e a partilhar e eu noto que elas, mesmo com os problemas que têm, por vezes, na turma, chegam à sala de professores e conversam comigo sobre isso e isso é bom, porque isso mostra que elas não estão com medo, não me estão a tentar esconder uma coisa só porque sou eu que estou a avaliá-las, não é?” (coordenadora escola D)
	Desconfiança sobre o papel dos avaliadores/SP	- “[...] o olhar ou a visão que tinham dos seus Coordenadores, dos avaliadores [...] foi um olhar, de alguma forma, negativo e determinativo e isso foram os constrangimentos que eu encontrei.” (coordenadora escola A)
Constrangimentos	Resistência à avaliação e/ou modelo avaliativo pela comunidade educativa	- “Havia uma certa renitência, de maneira que o olhar ou a visão que tinham dos seus Coordenadores, dos avaliadores e dos professores que pediram a avaliação foi um olhar, de alguma forma, negativo e determinativo e isso foram os constrangimentos que eu encontrei. Foram os constrangimentos da postura de escola em si, no todo.” (coordenadora escola A) - “Eu acho que, pronto, os obstáculos são aqueles que toda a gente conhece. São o facto de a nossa, os professores estarem contra este tipo de avaliação, este modelo de avaliação. Não a avaliação em si, mas o modelo que está implementado. Esse obstáculo poderia partir de dentro de mim, que também estou, também não gosto deste modelo.” (coordenadora escola D)
	Insegurança no desempenho da função avaliativa	- “O primeiro obstáculo foi, face aos objetivos, de alguma insegurança. Da minha parte: “Eu sou capaz? Não sou capaz? Estou nisto pela primeira vez, nunca estive nestas funções... o que é que esperam de mim? O que é que eu sou capaz de dar?”. É humano, sou assim em tudo. Portanto, a primeira reação é sempre de receio, não é?” (coordenadora escola B)
	Impossibilidade de operacionalização do modelo vigente	- “[...] em relação aos principais obstáculos, portanto, os principais obstáculos é isso, é a impossibilidade de operacionalizar aquele processo, aquele modelo. Pronto, esse foi o principal obstáculo. E tudo o que (), a impossibilidade de prosseguir no processo.” (coordenadora escola C)

No que concerne aos constrangimentos, salientaram-se os aspetos correlacionados com a ação direta do supervisor e os associados à implementação do processo avaliativo em vigor. Assim, relativamente aos constrangimentos associados à ação do supervisor, foi mencionada a desconfiança com a qual, por vezes, o SP/avaliador é encarado pelos professores avaliados (coordenadora/SP da escola A), que é prejudicial à implementação do processo superviso/avaliativo. Outro constrangimento associado ao processo avaliativo dá conta da insegurança que o SP poderá apresentar face ao desempenho do seu papel de avaliador, que por se tratar de uma função extremamente exigente e que requer a convocação de várias competências, poderá conduzir a um questionamento sobre a sua capacidade de a exercer (coordenadora/SP da escola B). Este último testemunho contribui para reforçar, como se tem vindo a discutir e a defender, a necessidade de o recrutamento dos SP obedecer a um perfil e não a um mero procedimento administrativo, que redundaria na nomeação coerciva para este cargo, na medida em que nem todos os professores estarão, efetivamente, preparados para o desempenho desta função. Já no que diz respeito aos constrangimentos diagnosticados face à implementação do processo avaliativo, foi referida a resistência à avaliação e/ou modelo avaliativo (coordenadoras/SP das escolas A e D), que gerou algum mal-estar nas escolas (coordenadora/SP da escola A), a par da impossibilidade de operacionalização (coordenadora/SP da escola C).

3.4. Representações sobre as aprendizagens mais significativas alcançadas através da ADD: avaliador vs. avaliado

Compreendendo que o processo de ADD “parece ancorar-se numa perspectiva que valoriza a reflexão do professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor” (Formosinho & Machado, 2010b: 107), bem como do SP, e partindo da assunção de que os contextos e as práticas de supervisão possam ser entendidos como espaços de desenvolvimento profissional, crê-se que este processo desencadeia, em resultado da análise da prática que se acha implícita, aprendizagens para todos os envolvidos. Foi com base neste pensamento que se traçou o objetivo de compreender, face às perceções apresentadas, quais as aprendizagens mais significativas decorrentes do mesmo para os seus atores: avaliados e avaliadores. As considerações reveladas pelas coordenadoras de DLL figuram no quadro 33.1:

Quadro 33.1: Aprendizagens mais significativas realizadas pelas coordenadoras/SP no âmbito do processo de ADD

Aprendizagens mais significativas no âmbito da ADD: coordenadoras/SP	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Desenvolvimento das competências supervisivas	- “ [...] o mais significativo para mim foi poder crescer, não só como pessoa, mas também profissionalmente, e digo crescer profissionalmente no que respeita à prática supervisiva. Enquanto professora avaliadora pude pôr em prática esta experiência e foi bom aprender.” (coordenadora escola A)
Gestão das relações interpessoais	- “ [...] as aprendizagens para mim foram ... o facto de ter que haver um cuidado muito, muito grande na gestão dos recursos humanos de uma escola, nomeadamente desta escola. Ter aprendido muito a esse nível [...].” (coordenadora escola C)
Reconstrução das práticas pedagógicas	- “Eu acho que as aprendizagens que eu tive foram tantas, tantas que se calhar já nem conseguia mencioná-las, mas vou referir algumas. Aprendi que ... eu, se calhar, poderia ser uma professora um pouco à moda antiga, com a tendência em centrar a aula muito em mim. Aprendi que há muitas outras maneiras de dar uma aula. Vi gente a trabalhar em grupo e o professor só a moderar, achei fantástico! Já tentei experimentar também nas minhas turmas e gostei muito de o experimentar, de o fazer. Acho que me deu, o facto de observar os meus colegas a dar as aulas me dá uma visão muito mais alargada de como poderemos trabalhar com os nossos alunos. Vi materiais muito apelativos, muito motivadores por serem feitos pelos colegas. Vi uma colega a partilhar com os alunos a avaliação que estava a fazer da oralidade e os alunos a fazerem heteroavaliação e autoavaliação, de uma maneira tão serena e tão fantástica, que me motivou bastante.” (coordenadora escola D)

Como uma leitura do quadro anterior esclarece, as aprendizagens mais significativas ocorreram ao nível das dimensões de avaliação (coordenadora/SP da escola A), da gestão das relações interpessoais (coordenadora/SP da escola C) e da reconstrução das práticas pedagógicas enquanto supervisora (coordenadora/SP da escola D). Estas perceções revelam que o supervisor, na senda de um exercício supervisivo democrático e assente na partilha de conhecimento e de experiências e/ou vivências de ensino, também aprende e transforma e/ou (re)constrói as suas práticas, na medida em que também ele se acha envolvido num processo de desenvolvimento (Soares, 2009).

Observe-se, em seguida, as representações das coordenadoras/SP dos quatro DLL relativamente às aprendizagens efetuadas, sob o seu ponto de vista, pelos avaliados (quadro 33.2):

Quadro 33.2: Aprendizagens mais significativas realizadas pelos avaliados
no âmbito do processo de ADD

Aprendizagens mais significativas no âmbito da ADD: avaliados	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Inclusão de práticas de autorregulação e de heteroavaliação (alunos)	- “[...] eu acho que ela também cresceu, realmente, porque, por exemplo, habitou-se a fazer, a privilegiar, agora estou a lembrar-me muito concretamente que durante as aulas assistidas, no final da primeira aula, uma das sugestões que lhe dei foi que ela poderia implementar alguns momentos de alguma prática de autorregulação, por parte dos respetivos alunos e até de avaliação da própria professora. Penso que foi importante, realmente, ter dado esse <i>feedback</i> e então sugeri algumas estratégias que poderiam permitir recolher dados, de alguma forma, da opinião dos alunos sobre a aula que foi dada e acaba por refletir um bocado sobre esses dados e melhorar a sua prática letiva na aula seguinte.” (coordenadora escola A)
Adoção do trabalho colaborativo	- “Em relação à aprendizagem dos formandos, que não, pronto, dos colegas, eu acho que tem a ver com o facto de, pronto, de perceberem que é necessário que as coisas sejam articuladas e que as pessoas não podem continuar, constantemente, viradas de costas umas para as outras, a trabalharem no próprio gás, têm que conversar, têm que refletir, têm que fazer coisas em conjunto [...].” (coordenadora escola C)
Inovação pedagógica	- “[...] acho que os avaliados também, com estes processos, também se, também ... melhoram por uma razão: porque são obrigados a procurar novas formas, são obrigados, obrigados entre aspas, ninguém os obriga, mas eles próprios querem dar o seu melhor [de ensinar] [...].” (coordenadora escola D)

Em termos das aprendizagens realizadas pelos professores avaliados, foram anunciadas várias dimensões em que essa aprendizagem ocorreu. Principiando pela coordenadora/SP da escola A, esta profissional destacou a adoção de práticas de autorregulação e de heteroavaliação incutidas aos alunos, que não constituíam uma prática recorrente por parte da professora que avaliou. A introdução de novas práticas pedagógicas foi, segundo a coordenadora/SP da escola D, a aprendizagem mais significativa para os seus avaliados, o que parece apontar para o facto de que o processo avaliativo poderá prestar um contributo importante à transformação das práticas pedagógicas. Já na voz da coordenadora da escola C, a adoção do trabalho colaborativo, assente na reflexão coletiva, terá constituído a aprendizagem mais significativa para os professores que supervisionou, facto que terá permitido, sob o seu ponto de vista, uma melhor articulação entre os professores. Com efeito, uma supervisão de tipo colaborativo assente na partilha de ideias, na análise de situações problemáticas que decorrem da prática e na tomada de decisões conjunta, parece ser a abordagem mais adequada quando os professores supervisionados e o SP partilham do mesmo nível de experiência (cf. Glickman, 1985), como é o caso do quadro de uma supervisão horizontal que informa este processo.

3.5. Representações das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão

Entendendo que o conhecimento dos objetivos de supervisão facilita uma maior compreensão sobre as práticas do SP, nomeadamente pela auscultação das suas prioridades supervisivas, solicitou-se que cada coordenadora/SP nos informasse sobre os objetivos delineados para o seu desempenho ao nível de funções supervisivas no processo de ADD. Assim, do conjunto das declarações prestadas apuraram-se os objetivos que se enunciam no quadro 34:

Quadro 34: Representações das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão

Objetivos de supervisão	Indicadores no discurso
Promover a excelência	- “[...] lembro-me, claramente, que um dos objetivos, isso aí é algo que sempre aleguei para também, de alguma forma, sustentar e defender a minha proposta de menção, a minha proposta para a avaliação para a professora que eu avalio, um dos meus objetivos era promover a excelência das professoras do Departamento.” (coordenadora escola A)
Conduzir bem o processo/ fomentar uma boa relação interpessoal com os avaliados	- “[...] a primeira coisa que me passou pela cabeça é que ‘eu tenho que levar isto a bom porto, da melhor maneira possível, da mais amigável possível’. E quando, em relação à avaliação houve aquela onde de má, portanto, negativa, eu disse isto não me vai perturbar. E, portanto, o meu objetivo foi levar tudo a bom porto da maneira melhor possível e dizer na reunião de Departamento que eu não estava ali para avaliar, eu estava ali a exercer funções para observar e, depois, anotar e dialogar sobre aquilo que tinha observado.” (coordenadora escola B)
Promover a dialogicidade/a articulação entre ciclos de ensino/ a reflexão	- “Todos os anos [...] que eu tenho os meus objetivos no início do ano e esses objetivos estavam relacionados com a função de coordenação, com a função de articulação, nomeadamente, por exemplo, na melhoria da comunicação, porque o que aconteceu foi que a partir, exatamente, de 2007/2008 [...]. Com esta história das Novas Tecnologias, o que nós fizemos foi todos os Coordenadores de Departamento passam a mandar, por e-mail, ao Departamento, as informações do Pedagógico e, por isso, as pessoas, no mesmo dia ou no dia seguinte, têm, a tempo as informações do Pedagógico e, por isso, as reuniões, quando são feitas, são feitas para refletir sobre os problemas pedagógicos e não para transmitir informações. Isso é um dos meus grandes objetivos relacionados com a articulação.”; “No global, na função supervisiva no global, a única coisa que eu fiz foi tentar conversar com as pessoas, saber até quais eram os sentimentos delas em relação às coisas, como é que, pronto, estavam a reagir.” (coordenadora escola C)
Estimular o trabalho colaborativo	- “[...] eu pensei que o grande objetivo da avaliação deveria ser a, o ..., a partilha, a ajuda, a entajuda, no aspeto de melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem, porque é aí que nós temos de estar centrados. [...] o meu objetivo acho que era esse, a entajuda e a partilha.” (coordenadora escola D)

Uma vez analisados os objetivos de supervisão que orientaram o desempenho das coordenadoras poderá concluir-se que se revelaram heterogêneos, surgindo quer centrados na

figura do SP (coordenadora/SP da escola B) quer focalizados nos supervisionados (coordenadoras/SP das escolas A, C e D). Com efeito, destacaram-se, do discurso das coordenadoras/SP, algumas premissas que vão de encontro a uma supervisão transformadora e democrática, nomeadamente a implementação do trabalho colaborativo (coordenadora/SP da escola D), a promoção da dialogicidade entre os diferentes atores do processo (coordenadora/SP da escola C) e a boa gestão das relações interpessoais (coordenadora/SP da escola B). De índole mais generalista, a promoção da “excelência” foi apontada como o objetivo primordial da coordenadora da escola A.

Partilhados os objetivos de supervisão que definiram a sua prática, as coordenadoras/SP foram, posteriormente, questionadas sobre o balanço que faziam relativamente ao cumprimento dos mesmos. As respostas reveladas permitiram verificar que, ainda que apresentem graus de satisfação distintos que variaram entre o “elevado” (coordenadoras/SP das escolas A, B e D) e o “satisfatório” (coordenadora/SP da escola C), todas efetuaram uma avaliação positiva face ao cumprimento dos objetivos que haviam delineado, conforme é possível observar no quadro seguinte (quadro 34.1):

Quadro 34.1: Grau de satisfação das coordenadoras/SP face ao cumprimento dos objetivos de supervisão

Grau de satisfação	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Elevado	- “[...] eu acho que, em termos geral de satisfação, acho-me bastante satisfeita com o trabalho desenvolvido. Foi realizado de forma excelente.” (coordenadora escola A)
	- “[...] em relação ao que me propus, eu acho que fui muito bem conseguida, até porque as colegas, no fim, vieram-me agradecer o facto de ter conduzido o processo desta forma, nem elas se sentiram, minimamente, enervadas, nem eu, não havia nada que eu fosse fazer que elas já não soubessem. [...] ninguém foi apanhado de surpresa no processo e, como foi conseguido com alguma transparência, eu acho que sim, a nível da escola, mas eu só posso falar do meu Departamento, e a prova é que elas depois verbalizaram isso em voz alta, eu creio que foi com sucesso que foi, apesar de ser uma coisa, a priori, negativa, foi com sucesso que ela foi executada e levada a bom termo.” (coordenadora escola B)
	- “Eu o ano passado só tive uma colega a observar, uma pessoa muito jovem, que era, que trabalhava imensamente, trabalhava muito, muito. Era uma pessoa muito dinâmica dentro da aula e com estratégias muito motivadoras para os alunos e, para mim, foi muito satisfatório, foi, foi muito satisfatório. [...] Acho que aquele objetivo que eu levava de início de partilha, de entreajuda, e de...foi conseguido, foi bastante bem conseguido.” (coordenadora escola D)
Satisfatório	- “Se eu não tenho processo, o meu grau de satisfação foi bom, porque o processo não foi para a frente (RISOS), não é?”; “.Aí [coordenação, articulação] é que os objetivos foram, foram alcançados, porque é um facto que, ... embora em determinadas situações com grandes tensões, [...] isto despoletou, e eu não posso negar isso, uma discussão profunda na escola sobre, sobre o professor, sobre o que é o professor, [...], o que é um excelente professor, sobre as questões relacionadas até com a atividade, ... se calhar foi o fator mais positivo de tudo isto, foi a questão de as pessoas perceberem que, realmente, que outro sentido não pode existir. [A satisfação a esse nível] Não diria elevado, mas é, é positivo. [...]” (coordenadora escola C)

4. Perceções das coordenadoras/SP sobre os contributos prestados ao DP dos avaliados

Entendendo que um dos objetivos primordiais do processo de ADD é o DP do professor, e ancorando o pensamento na conceção de que o processo superviso/avaliativo permite uma recolha de informação sobre o desempenho do professor que, após análise e reflexão, poderá contribuir para a melhoria e (re)construção da sua prática, pareceu importante, numa fase final da entrevista, que cada coordenadora/SP de DLL revelasse o contributo que acreditava ter prestado ao DP dos seus avaliados. Assim, as afirmações prestadas pelas coordenadoras/SP denunciam que a confiança de que terão contribuído favoravelmente para o DP dos seus avaliados não foi transversal: a perspetiva das coordenadoras das escolas A, C e D é a de que contribuíram para o DP dos seus avaliados, e já a coordenadora/SP da escola B considerou não ter contribuído para o mesmo.

Feita esta análise, numa tentativa de especificar e compreender as dimensões em que se deu esse desenvolvimento do conhecimento profissional, procurou-se ainda perceber em que medida e/ou a que nível consideravam ter auxiliado esse desenvolvimento, tendo sido recolhidas as informações que se congregaram no quadro 35.

A análise das informações reunidas no quadro 35 revelou que o contributo das coordenadoras/SP dos quatro DLL para o DP dos professores avaliados se deu a níveis distintos. Com efeito, foi mencionado pela coordenadora/SP da escola A ter prestado um contributo ao nível da melhoria das práticas pedagógicas, o que parece apontar para o facto de a avaliação, como temos vindo a discutir e a defender, potenciar e conduzir a uma transformação e/ou (re)construção das práticas, que, previsivelmente, beneficiará o desempenho do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, a instigação do diálogo, a par da fomentação de boas relações interpessoais foram os contributos para o DP dos avaliados destacados pela coordenadora/SP da escola C, o que cimeta a teoria de que um ambiente de trabalho democrático e dialógico beneficia o desempenho do professor. Este pensamento foi, de resto, partilhado pela coordenadora/SP da escola D, que salientou a estimulação do trabalho colaborativo, o que permitiu o romper da tradição do isolamento do professor na sua “sala de aula”, uma potencialidade associada ao processo avaliativo que esta investigação também identifica.

Quadro 35: Representações das coordenadoras/SP face aos contributos prestados ao DP dos avaliados

Contributos para o DP dos avaliados	Indicadores no discurso das coordenadoras/SP
Melhoria das práticas pedagógicas	- “[...] entendo que contribui para o crescimento, já disse, para um melhor desempenho da professora que avaliei, para uma melhoria de certos aspetos que não constituíam uma prática frequente, uma prática recorrente das suas atividades letivas, sobretudo nesse aspeto [...]. Enquanto houver a possibilidade das aulas assistidas, a professora vai continuar a fazer esse pedido, porque, exatamente, para ela houve, no meio de isto tudo, há o processo de melhoria de desempenho profissional e de crescimento.” (coordenadora escola A)
Instigação do diálogo	- “[...] contribuí em termos [...] dessa perceção que as pessoas têm e vão tendo e foram tendo, de precisar de conversar, ver as coisas discutidas [...].” (coordenadora escola C) - “[...] acho que aquilo que eu tentei passar, realmente, foi que é importante o diálogo entre os professores.” (coordenadora escola D)
Fomentação de boas relações interpessoais	- “Eu acho que contribui [...] primeiro contribui [...] pela gestão, acho que contribuí pela gestão [...] das sinergias, como se costuma dizer hoje, pronto, das características das pessoas e contribuí para que se mantivesse um clima de, de, de transparência e de boa relação entre as pessoas.” (coordenadora escola C)
Implementação do trabalho colaborativo	- “[...] [contibuí] para partilhar as coisas [...]”; “Para poderem crescer [...].” (coordenadora escola C) - “Nós estamos, estávamos muito habituados a trabalhar sozinhos na nossa sala de aula, não deixar que outros entrassem e não partilhávamos materiais, nem coisas assim. Hoje em dia, aqui na escola, há uma tentativa muito grande para o trabalho colaborativo, temos até um projeto, que iremos implementar no próximo ano, em que os professores irão ter uma hora no seu horário semanal para partilha de materiais e para elaboração de materiais em conjunto, que é importante, e partilha de metodologias, de planificação de aulas, de coisas assim. Penso que, que os colegas a quem tive de avaliar que poderão ter, de qualquer modo, aprendido um pouco, aprendido, não é aprendido, porque não queria ensinar ninguém, mas pelo menos que refletimos em conjunto e partilhámos muitas coisas, é verdade!”; “Sozinhos nós não crescemos, tornamo-nos ilhas [...].” (coordenadora escola D)
Estímulo à reflexão	- “Penso que, que os colegas a quem tive de avaliar que poderão ter, de qualquer modo, aprendido um pouco, aprendido, não é aprendido, porque não queria ensinar ninguém, mas pelo menos que refletimos em conjunto [...].” (coordenadora escola D)
Desmitificação do papel da avaliação/supervisão	- “[...] entendo que contribui [...] também para desmistificar um pouco este problema que anda um bocadinho à volta da avaliação, que é um “papão”, a avaliação, a supervisão. E acho que a ideia com que a professora ficou também deste processo é uma ideia favorável, uma ideia de “não me arrependo de ter pedido a avaliação para depois voltar a ser avaliada”, aliás, a professora já o fez este ano e disse: “- Eu vou continuar a pedir aulas assistidas, a supervisão!” (coordenadora escola A) - “Pelo menos, espero que eles fiquem com a ideia de que um supervisor não é o papão (RISOS), que está cá para os marcar para a vida toda.”; “[...] eu acho que o supervisor tem que ter um cuidado imenso de nunca marcar a vida profissional de um colega, não é? Eu espero que isso nunca me aconteça [...].” (coordenadora escola D)

Uma outra dimensão apurada face aos contributos da ação supervisiva para o DP tem que ver com a reflexão conjunta supervisor/supervisionados apontada pela coordenadora/SP da escola D. Este um entendimento do SP como um “critical friend” (Richards & Farrell, 2005: 143) vai de encontro à ideia de que a reflexão sobre a prática, nomeadamente pela análise introspetiva e/ou extrospetiva que permite, é de uma importância absoluta para o crescimento profissional do professor, na medida em que o conduz a uma confrontação com o seu próprio ensino e potencia a sua transformação, como se tem vindo a reiterar ao longo deste texto.

A par destas, não se pode de deixar de notar o facto de ter havido uma tentativa de desmistificar o papel da supervisão, nomeadamente do supervisor/avaliador, no processo de ADD, por parte das coordenadoras/SP das escolas A e D, um elemento que poderá descortinar a preocupação de criar ambientes favoráveis à prática supervisiva. Ainda, e por último, há que salientar que a coordenadora/SP da escola B considera ter aprendido muito mais com o processo do que as professoras avaliadas, nomeadamente por considerar que se tratavam de duas profissionais com muita experiência de ensino, “responsáveis e conscientes” (coordenadora/SP da escola B), e bem preparadas cientificamente. Havendo, inclusivamente, uma colega doutorada, a coordenadora/SP considera que as professoras avaliadas que não teriam, na sua perspetiva, muito mais a aprender com este processo, ainda que reconheça que “há sempre coisas a aprender” (coordenadora/SP da escola B). Como a própria declara:

“ [...] dentro das especificidades de cada uma, eu acho que eu é que aprendi, porque houve coisas que eu nunca tinha observado, porque não estava lá, naquele contexto, e que observei e que registei e de que gostei muito. Portanto, eu saí muito enriquecida do processo, eu é que saí enriquecida. Não sei se elas saíram, objetivamente, assim, a não ser do ponto vista humano, que correu tudo bem. Do resto, sinceramente, não sei.” (coordenadora/SP da escola B)

Este reconhecimento de que o processo terá trazido um enriquecimento maior à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional do que ao das suas avaliadas corrobora a teoria de que, num processo de avaliação, o avaliador, numa dinâmica recíproca, também aprende e também se transforma (cf. Alarcão, 2002; Garmston et al., 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Soares, 2009).

Com este último apontamento, dá-se por concluída a análise da informação recolhida por meio do inquérito por entrevista, passando a analisar-se, em seguida, os dados obtidos através da

análise dos documentos que serviram o processo supervisivo/avaliativo, que nos foram facultados pelas coordenadoras/SP participantes.

Capítulo VII:

Análise das práticas: professores avaliados e coordenadoras/SP

Como se anunciou no capítulo anterior, a investigação aqui retratada envolveu a análise de alguns documentos que auxiliaram o processo supervisivo e avaliativo e que foram reunidos, quer junto dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino cooperantes, quer dos participantes, tendo esta fonte suplementar de informação constituído um testemunho adicional e permitido, na nossa perspetiva, triangular as diferentes fontes e perspetivas veiculadas neste estudo de caso.

Do manancial documental a que esta investigação teve acesso destacam-se, como já se mencionou no momento da apresentação da metodologia da investigação, os documentos referentes à fase de observação de aulas adotados nos diferentes contextos, bem como os documentos de pré- e pós-observação de aulas, de avaliação (auto e hetero) e de reflexão escrita referentes à escola A. Com efeito, e atendendo ao facto de, como se esclareceu em momentos anteriores, termos angariado um espólio documental junto da escola A sobejamente superior ao reunido nos contextos remanescentes, optou-se por analisar isoladamente estes documentos, dado que, por ausência de evidências, não seria possível comparar os parâmetros e dimensões analisados entre os diversos contextos.

Assim, a análise que se iniciará em seguida envolverá o seguinte:

1. Instrumentos de observação da componente pedagógica: Escolas A, B, C e D
2. Documentos de pré-observação de aulas, de avaliação e de reflexão: Escola A

1. Instrumentos de observação da componente pedagógica: escolas A, B, C e D

Sendo a observação da prática o principal enfoque da intervenção do SP no processo de ADD, e considerando o que versa do ponto dois do artigo 6º do Decreto Regulamentar número 2/2008 de 10 de janeiro, que alude para a missão dos avaliadores “procederem [...] à recolha, através de instrumentos de registo normalizados, de toda a informação que for relevante para efeitos de avaliação do desempenho” (op. cit.: 227)⁵³, a análise dos instrumentos de observação de aulas utilizados pelas coordenadoras/SP de DLL (v. anexos 10, 11, 12 e 13) tornou-se um

⁵³ O ponto quatro do artigo 17º do mesmo decreto reitera esta informação e menciona ainda que a observação de aulas “ implica a utilização de instrumentos de registo normalizados [...]”.

imperativo para esta investigação. Assim, e procurando compreender o tipo de práticas e os aspetos que as observações de aulas contemplaram, bem como as dimensões do conhecimento profissional que teriam sido avaliadas, a análise focalizou-se, sobretudo, na caracterização desses mesmos instrumentos, identificando os pontos que os aproximam e/ou afastam. Ainda, a par desta caracterização, e entendendo que o conhecimento profissional do professor é o objeto central da análise do SP no processo avaliativo, procurou-se verificar quais foram as dimensões desse conhecimento contempladas na apreciação do desempenho dos docentes avaliados.

Com efeito, uma evidência que de imediato retiramos, após uma primeira análise destes instrumentos de registo de observação de aulas, é que a sua construção, designadamente no que respeita aos itens avaliativos, parece ir de encontro às recomendações formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores de que se deu conta no capítulo referente ao enquadramento teórico e, com maior ou menor grau de clareza, aos parâmetros classificativos estabelecidos para a avaliação efetuada pelo coordenador do departamento curricular constantes do ponto um do artigo 17º do Decreto Regulamentar número 2/2008 de 10 de janeiro. Esta avaliação, como se fez notar anteriormente, “pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente” (op. cit.: 229), ao nível das dimensões:

- “a) Preparação e organização das atividades lectivas;
- b) Realização das atividades lectivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.”

As dimensões anteriores elencam ainda um conjunto de sub-parâmetros avaliativos que se acham congregados nas fichas de avaliação do desempenho docente oficiais (v. anexo 17)⁵⁴ e que os instrumentos de observação de aulas analisados parecem refletir, o que nos leva a concluir que terão sido esses os sustentáculos da sua construção. Com efeito, esta necessidade dos coordenadores e das escolas em seguir, escrupulosamente, as recomendações impostas pelo decreto regulamentar denota, na nossa perspetiva, uma preocupação com o rigor, mas também com o cumprimento e com a isenção de riscos, um comportamento legitimado face a um processo em fase inaugural. Ainda, a adoção desta postura, que parece ter resultado numa certa similitude

⁵⁴ A ficha de avaliação do desempenho que apresentamos a título de exemplo é referente à escola A.

genética entre os diversos instrumentos de observação de aulas implementados nos diferentes contextos estudados, terá, na nossa ótica, hipotecado uma elaboração mais personalizada e ajustada às realidades contextuais, facto que constitui mais um elemento que nos leva a questionar o grau de autonomia e de soberania das escolas face à avaliação dos seus próprios atores. Acredita-se, não obstante, que uma construção dos instrumentos mais autónoma e mais descentralizada dos requisitos legais teria despoletado uma reflexão mais auspiciosa sobre o conhecimento profissional do professor, na medida em que demandaria o debate sobre o que deve ser relevado na apreciação do desempenho dos profissionais do ensino e que, neste processo, se impunha.

Pese embora a interpretação anterior, foi possível, todavia, verificar que os instrumentos de observação de aulas implementados nas escolas C e D) são aqueles que evidenciam um maior distanciamento face à terminologia utilizada nos parâmetros classificativos que versam do decreto regulamentar anterior, ainda que os parâmetros avaliativos que acompanhavam o instrumento de observação de aulas (v. anexo 14) remetam para os indicadores de referência nacionais (IRN). De facto, observou-se, relativamente a estes instrumentos, a utilização de uma linguagem mais simplificada, bem como uma adaptação dos indicadores do desempenho, sem que, porém, tenham sido ignoradas as recomendações formuladas, quer pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores quer pelo já mencionado decreto regulamentar.

Importa, ainda, referir que apesar de todos os instrumentos de observação apresentarem, em conformidade com as declarações prestadas aquando das entrevistas que efetuamos junto das quatro coordenadoras/SP de DLL, uma tipologia fechada, isto é, que parte de um conjunto de indicadores nos quais o SP procura identificar a presença ou ausência na prática pedagógica do professor avaliado, todos os documentos analisados admitem, em simultâneo, o registo livre, através da incorporação de notas de observação (instrumentos de observação das escolas A, B, C e D) e/ou de uma apreciação global (instrumento de observação da escola C). Este facto poderá ter atenuado uma perspetiva mais condicionada das observações e permitido alargar o âmbito, bem como a qualidade das mesmas.

Centrando-nos em seguida nas dimensões do conhecimento profissional, importa relembrar que um professor convoca, na sua prática pedagógica quotidiana, um conjunto de conhecimentos de natureza variada que se impõe, no âmbito desta investigação analisar, por referência às dimensões do conhecimento profissional refletidas pelos instrumentos de observação de aulas. Assim, e resgatando as dimensões do conhecimento profissional do professor sistematizadas por Shulman (1986,1987), através das quais nos guiamos, os documentos que se anunciam

anteriormente parecem refletir, com maior ou menor grau de incidência, a presença de indicadores que permitem apontar para as dimensões anotadas pelo autor, uma constatação que a leitura do quadro 36, apresentado adiante, seguinte poderá aclarar.

De facto, foi possível verificar que, pese embora haja um certo equilíbrio no que respeita às dimensões do conhecimento profissional contempladas na avaliação da prática pedagógica, as dimensões do “conhecimento pedagógico geral” e do “conhecimento pedagógico de conteúdo” são as que mais se destacam do conjunto de saberes atribuídos ao professor. Assim, a centralidade atribuída a estas duas dimensões parece apontar, de acordo com os elementos refletidos nos instrumentos de registo de observação de aulas elaborados pelas coordenadoras/SP participantes, para uma valorização das questões relacionadas com os princípios de um ensino eficaz e da organização e gestão da aula (conhecimento pedagógico geral), bem como do modo como o professor organiza e representa os conteúdos das matérias que leciona de forma a torná-los compreensíveis aos aprendentes (conhecimento pedagógico de conteúdo).

Ainda que esta análise se tenha orientado pelas dimensões do conhecimento profissional identificadas por Shulman, não poderá deixar de se aludir para a dimensão do “conhecimento sobre si próprio” recuperada de Elbaz (1983), que engloba, como se viu no enquadramento teórico, o conjunto das habilidades, capacidades, personalidade, atitudes, valores que fazem parte do legado pessoal do professor e que vertem para a sua prática pedagógica. Assim, observou-se que esta dimensão do conhecimento profissional do professor surge algo negligenciada na globalidade dos instrumentos de observação de aulas aplicados nos diferentes contextos em estudo.

Na verdade, e entendendo que “no fundo e no topo de tudo o que fazemos está quem somos” (Vieira, 2005), ignorar a individualidade e idiosincrasia que distingue um professor dos demais (Pacheco & Flores, 1999) poderá ser sinónimo de descurar o conhecimento e identificação de fatores que possam, numa perspetiva construtiva, melhorar a sua ação futura e o seu próprio desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

Quadro 36: Dimensões do conhecimento profissional refletidas nos instrumentos de observação de aulas – escolas A, B, C e D

Parâmetros classificativos registados nos instrumentos de observação de aulas	Indicadores do desempenho registados nos instrumentos de observação de aulas	Dimensões do Conhecimento Profissional refletidas nos instrumentos de observação
A. Preparação e organização das atividades letivas	A.1. Correção científico-pedagógica da planificação das atividades letivas	Conhecimento do conteúdo
	A.2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem	Conhecimento do <i>curriculum</i>
	A.3. Adaptação da planificação e das estratégias às atividades letivas	Conhecimento pedagógico geral
	A.4. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	Conhecimento pedagógico de conteúdo
B. Realização das atividades letivas	B.1. Cumprimento dos objetivos, orientações e programas da disciplina	Conhecimento do conteúdo
	B.2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	Conhecimento do <i>curriculum</i>
	B.3. Utilização de recursos inovadores incluindo as TIC	Conhecimento pedagógico geral
	B.4. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	Conhecimento pedagógico de conteúdo Conhecimento dos aprendentes e das suas características
C. Relação pedagógica com os alunos	C.1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos	Conhecimento dos aprendentes e das suas características
	C.2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência	Conhecimento dos contextos educativos
	C.3. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	Conhecimento pedagógico geral
	C.4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	
D. Avaliação das aprendizagens dos alunos	D.1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens em tempo útil	Conhecimento pedagógico geral
	D.2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades letivas	Conhecimento pedagógico de conteúdo
	D.3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais
	D.4. Promoção da autoavaliação dos alunos	

Pese embora a constatação anterior, e compreendendo que esta dimensão do conhecimento profissional envolve, igualmente, a vertente ética da profissão, foi possível observar que esta foi tocada pelos instrumentos de observação de aulas analisados, nomeadamente pelos indicadores do desempenho que constituem o parâmetro avaliativo C. A dimensão ética não se resume, porém, a estas sub-dimensões, que englobam aspetos como a promoção de um clima favorável à aprendizagem; o desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos; a concessão de iguais oportunidades de participação; a integração dos alunos; o apoio aos alunos ou até o equilíbrio no exercício da autoridade. Mantendo um diálogo íntimo com as questões de natureza emocional das quais também se reveste a função educativa, esta dimensão do conhecimento profissional do professor vai muito para além destes preceitos se compreendermos que “está presente nos mínimos aspectos do acto educativo” (Estrela, 2010). Neste sentido, considera-se que, num momento em que o exercício docente se desenvolve num contexto de crise social e de afetividade desgovernada e que “torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos dos outros” (op. cit.: 7), qualquer processo de ADD que assuma um propósito formativo, como aquele que, em teoria, se desenha neste modelo, não poderá deixar de refletir, como se tem vindo a discutir e a defender, a centralidade que a dimensão ética e emocional assume para o conhecimento e desenvolvimento profissional docente (cf. Orey da Cunha, 1995; Ferreira & Formosinho, 1997; Silva, 1997; Reis, 2003; Caetano & Silva, 2009; Estrela, 2010; Schulz, 2010; Baptista, 2011).

2. Documentos de pré-observação de aulas, de avaliação e de reflexão: escola A

2.1. Documentos de pré-observação de aulas

Os documentos que dizem respeito à fase de pré-observação de aulas reunidos junto da escola A, e que sustentaram a análise que se realiza em seguida, circunscreveram-se às atas dos encontros que antecederam os momentos das observações (v. anexos 8 e 9) e às reflexões prospetivas efetuadas pela professora avaliada (v. anexos 18 e 19), que se analisarão mais adiante neste texto.

Assim, focalizando-nos nas duas atas relativas aos encontros de pré-observação, uma primeira ilação que se consegue de imediato retirar é que estes encontros prévios mantidos entre as partes envolvidas (coordenadora/SP e professora avaliada) terão, sobretudo, servido para uma

breve apresentação das aulas a observar. Com efeito, verificou-se, logo nas linhas iniciais destes documentos, uma descrição sinóptica sobre esses momentos pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito às estratégias, instrumentos e recursos que a professora avaliada se propunha a adotar, como uma leitura do excerto que se segue permite confirmar:

“[...] a docente deu a conhecer a reflexão sobre a aula a observar, quais as estratégias, instrumentos e recursos que pretende implementar.

Foram tidos em conta alguns constrangimentos que possam surgir aquando a leccionação deste tópico programático [...]. Foram então delineadas algumas estratégias a utilizar caso essas dificuldades surjam [...].

Foram apontados como recursos, para além do tradicional quadro preto, o projetor multimédia e fichas de trabalho. [...]”

(Ata número um - encontro prévio à primeira observação de aulas: escola A, v. anexo 8)

A leitura do excerto anterior permite, ainda, observar que houve, nestes encontros, espaço para antecipar potenciais constrangimentos e/ou dificuldades que poderiam decorrer desses momentos pedagógicos. Deixa, ainda, antever o debate sobre as estratégias de remediação face a esses potenciais problemas, uma previdência que vaticina, na nossa perspetiva, um comportamento reflexivo e uma postura problematizadora relativamente às práticas pedagógicas. A par desta descrição, que é, sublinhe-se, comum em ambas as atas, nestes documentos ficaram ainda firmados alguns aspetos de natureza organizacional, nomeadamente o estabelecimento do calendário, horário e duração dessas observações, ainda que a sua análise não tenha permitido apurar a presença da negociação na tomada destas decisões sobre os mesmos.

Importa, não obstante, acrescentar que foi possível observar, através da análise destas atas de encontro prévio à observação de aulas, que a coordenadora/SP manifestou “*a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar na planificação da aula, partilhando alguma bibliografia e materiais, bem como experiências*”. Esta declaração, de resto enunciada nas atas anteriores, denuncia, por um lado, a intencionalidade de a coordenadora/SP apoiar a professora avaliada na sua prática e, por outro, a disponibilidade para a implementação do trabalho colaborativo, ritmada pela partilha de conhecimento, materiais e experiências de ensino, que tudo indica ter marcado presença na relação supervisiva.

Passar-se-á, em seguida, à análise dos documentos de reflexão inerentes aos momentos de observação de aulas.

2.2. Documentos de reflexão sobre os momentos de observação de aulas

Os documentos de reflexão escrita sobre os momentos de observação de aulas que foram sujeitos à análise da nossa investigação assumem as formas prospetiva e retrospectiva, nas fases de pré- e de pós-observação, e envolvem testemunhos de ambas as intervenientes no processo de observação, coordenadora/SP e professora avaliada, documentos que se analisarão separadamente e em seguida.

2.2.1. Documentos de reflexão de pré-observação de aulas: coordenadora/SP

Como se havia afirmado anteriormente, os documentos de reflexão recolhidos não se circunscreveram à perspetiva veiculada pela professora avaliada, na medida em que se acedeu, igualmente, a um excerto do “diário de bordo de coordenação de Departamento” (v. anexo 24), um documento que foi elaborado pela coordenadora/SP em 18 de fevereiro de 2009 e que dá conta de uma reflexão que antecedeu o momento da primeira observação de aulas. Assim, nesta narrativa profissional são feitas algumas considerações sobre este encontro prévio, que se passam a transcrever na íntegra:

“Nesse mesmo dia, reuni com a mesma docente mas formalmente para preparar a aula observada. Tratou-se do encontro prévio à observação de aulas. Foi realizada a caracterização da turma, foram estabelecidos os objetivos da aula, os conteúdos e as modalidades de avaliação a aplicar. A docente avaliada refletiu sobre os diferentes passos da aula, as aprendizagens a realizar pelos alunos, as dificuldades previstas e as diferentes formas de as ultrapassar. Foram analisados alguns textos sobre a temática da *Supervisão* e foi disponibilizada bibliografia neste âmbito. Sobre este assunto (ADD), elaborei um ‘dossier específico’. A docente a avaliar demonstrou vontade em convidar o presidente da escola para assistir à aula [...]” (Diário de bordo de coordenação de Departamento, 18 de fevereiro de 2009).

A análise das informações contidas no excerto anterior vão de encontro ao que se inferiu das anotações constantes das atas analisaram anteriormente e permite concluir que, neste encontro prévio à observação de aulas, houve, por parte da coordenadora/SP, uma atenção

focalizada na arquitetura da aula, nomeadamente nos objetivos a atingir e nas estratégias de ensino a implementar, não se observando no seu discurso lugar a uma reflexão aprofundada sobre outros aspetos que extravasassem os contornos formais e estruturais desse momento de prática pedagógica. Assim, e entendendo que este poderia ter sido um momento propício à introspeção, a coordenadora/SP não confessa as expectativas, emoções e impressões relativamente ao cumprimento do seu papel de supervisora e de gestora do desenvolvimento profissional de um seu par.

Pese embora a interpretação anterior, denota-se no seu discurso a preocupação em instituir o trabalho colaborativo, nomeadamente quando afirma ter-se reunido com a professora avaliada com o intuito de “preparar a aula observada”. Verificou-se, igualmente, uma promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas, ainda que o discurso em terceira pessoa coloque a tónica da reflexão na professora avaliada, ao afirmar que “a docente avaliada refletiu sobre os diferentes passos da aula, as aprendizagens a realizar pelos alunos, as dificuldades previstas e as diferentes formas de as ultrapassar”. Esta narração não permite, contudo, perceber em que medida a coordenadora/SP se achou envolvida nesta discussão, se assumiu um papel interventivo e/ou problematizador no debate destas preocupações traduzidas pela professora avaliada ou se, contrariamente, se remeteu a uma posição mais passiva, de simples recetora dessas preocupações.

Convém, ainda, salientar a atitude preventiva da coordenadora/SP em analisar “textos sobre a temática da Supervisão” e de disponibilizar bibliografia sobre esta área do conhecimento, o que evidencia o esforço em espicaçar a curiosidade científica e de promover uma atitude investigativa junto da professora avaliada.

Um último aspeto que importa realçar diz respeito à declaração da coordenadora/SP de ter elaborado um *dossier* sobre o processo de ADD, sendo que este cuidado em documentar-se, em recolher elementos/evidências que auxiliassem a fundamentação da sua avaliação, denota, sob o nosso ponto de vista, a preocupação com o rigor e a seriedade no desempenho da sua função, um dado que abona a favor da sua consciência ética e do seu profissionalismo.

2.2.2. Documentos de reflexão de pré-observação de aulas: professora avaliada

Encetando a análise pelo discurso da professora avaliada, pode verificar-se que as reflexões efetuadas que antecederam os primeiro e segundo momentos de observação de aulas demonstram

que, à semelhança do que se pode apurar aquando da análise das atas referentes aos encontros prévios e do diário de bordo da coordenadora/SP, as preocupações centrais desta docente se prenderam com os aspetos de natureza formal das observações, tais como a definição dos objetivos, estratégias e, sobretudo, conteúdos programáticos. Como tal, as reflexões parecem assemelhar-se mais a uma exposição das várias etapas das aulas, um roteiro descritivo desses momentos pedagógicos, em que todos os aspetos mencionados anteriormente são, detalhada e cronologicamente, apresentados. De facto, apesar de ambas as reflexões parecerem focalizar-se nos aspetos formais das aulas a lecionar, houve, de novo, espaço para a antecipação de potenciais problemas decorrentes das aulas e para a apresentação de algumas soluções que os permitissem colmatar, como se poderá verificar nas passagens seguintes:

“Antecipo, no entanto, algumas dificuldades na transformação das frases, visto que os alunos com mais dificuldades poderão confundir estes tempos verbais [...]. Ser-lhes-á então recomendada a prática de fichas gramaticais [...] e continuarei a dar-lhes um apoio mais individualizado na sala de aula. [...]”. (Reflexão escrita de pré-observação de aulas (1ª aula) – professora avaliada da escola A, v. anexo 18);

“Antecipo, no entanto, algumas dificuldades, principalmente no que respeita à elaboração de respostas completas e bem estruturadas, da parte dos alunos com mais dificuldades [...]”. (Reflexão escrita de pré-observação de aulas (2ª aula) – professora avaliada da escola A, v. anexo 19).

Ainda, e entendendo que o momento pedagógico não se encerra no produto da aula em si mas abarca todo um enredo processual que nos conduz até ele, este par de reflexões prospetivas sobre as aulas parece, igualmente, descentralizar-se do percurso percorrido até ao momento da realização dessas observações, não havendo quaisquer referências quer à participação da coordenadora/SP neste processo quer à dinâmica supervisiva e interpessoal que se estabeleceu no seu decurso. Não obstante, no que diz respeito à acuidade da reflexão e estabelecendo uma relação entre as reflexões sobre ambas as aulas, importa esclarecer que se verificou que não houve, na nossa perspetiva, qualquer alteração no grau de profundidade da reflexão no espaço de três meses que mediou os dois ciclos de observação.

Em suma, somos levados a concluir que houve um hiato de profundidade introspetiva relativamente às reflexões de pré-observação. De facto, compreendendo que um momento desta importância que poderia, facilmente, acarretar uma reflexão aprofundada, não se pode deixar de notar que estas reflexões se assemelham a mais um registo formal, não se tendo distanciado,

substancialmente, do tipo de registo efetuado nas atas respeitantes aos encontros prévios. Este facto poderá ser explicado por a ausência de uma cultura de escrita reflexiva no contexto profissional, que não se traduziria, neste momento da implementação do processo avaliativo, numa prática comum no seio das comunidades educativas e que, como tal, não facilitaria o amadurecimento das competências reflexivas tão necessárias ao crescimento profissional dos agentes do ensino.

2.2.3. Documentos de reflexão de pós-observação de aulas: coordenadora/SP

Na esfera da escrita retrospectiva sobre as observações de aula e no que diz respeito aos documentos de reflexão de pós-observação elaborados pela coordenadora/SP, foram facultadas duas reflexões escritas relativas aos dois momentos de observação de aulas realizados (v. anexos 22 e 23). Centrando-nos na primeira (v. anexo 22), a coordenadora/SP começa por aludir para os aspetos facilitadores do processo de E/A (ensino-aprendizagem), que constam do excerto que a seguir se apresenta⁵⁵:

- “➤ Houve a preocupação de se realizar uma **motivação prévia** à aula (brainstorming);
- Sobrevalorizou-se a **comunicação em língua inglesa** sem que se deixasse de recorrer à língua materna em caso de manifesta necessidade para melhor compreensão da matéria;
- Verificou-se uma preocupação em **envolver todos os alunos no E/A**;
- Os **materiais realizados** pareceram-me atractivos, convenientes e facilitadores do E/A;
- Houve a preocupação em realizar um **apoio individualizado aos alunos**;
- A docente diversificou as **estratégias (de forma dinâmica, adequada e de acordo com a planificação)** recorrendo ao uso das TIC;
- O **relacionamento interpessoal** entre P-A/ A-P e A-A foi revelador de um bom clima de trabalho;
- A docente adoptou sempre uma **postura** correta tendo-se demonstrado atenta a todos os alunos, tentando “atrair” a atenção dos mesmos e sendo, contudo, exigente quanto à postura dos alunos;
- Valorizou-se a **avaliação** contínua do processo E/A (a avaliação foi sobretudo oral havendo sempre a preocupação de dar *feedback* necessário à participação/intervenção dos alunos);
- A **planificação** foi devidamente cumprida e as diferentes estratégias foram eficazes. Pareceu-me uma aula bem estruturada e, no final, os objectivos foram alcançados”. (Reflexão crítica da coordenadora/SP sobre a primeira aula observada, v. anexo 22).

⁵⁵ No discurso da coordenadora as siglas significam o seguinte: P-A professora-alunos; A-P alunos-professora; A-A alunos-alunos.

Como a passagem anterior anuncia, para além da enumeração dos aspetos mais significativos da aula, sobretudo sintonizados com os objetivos, estratégias e materiais mobilizados para esse momento pedagógico, este excerto dá conta de algumas apreciações ao desempenho da professora avaliada, concluindo que “a planificação foi devidamente cumprida e as diferentes estratégias foram eficazes. Pareceu-me uma aula bem estruturada e, no final, os objetivos foram alcançados”. Assim, baseados nas perceções evidenciadas pelo discurso da coordenadora/SP, é possível concluir que essa breve reflexão sobre a aula parece redundar num *feedback* positivo em relação ao desempenho da professora avaliada.

Efetivada esta apreciação, a coordenadora/SP prossegue a sua reflexão com a redação de um conjunto, ainda que sumário, de aspetos a melhorar, seguido de algumas sugestões para o desempenho futuro, das quais versam o investimento no processo de regulação das aprendizagens dos alunos e a adoção de uma estratégia de avaliação formativa da aula a elaborar pelos últimos. Com efeito, uma possível interpretação desta preocupação declarada pela coordenadora/SP em indicar possibilidades de aperfeiçoamento em relação à prática pedagógica da professora avaliada parece ir de encontro a uma visão construtiva do processo supervisivo, em que o SP adota uma atitude participativa na busca e partilha de soluções que possam potenciar uma melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho profissional do professor supervisionado, denunciando, simultaneamente, a adoção de uma supervisão de estilo colaborativo.

Relativamente à segunda reflexão (reflexão crítica sobre a 2º observação de aula, anexo 23), respeitante ao segundo momento de observação, a coordenadora/SP inicia a sua narração referindo que naquela aula optou “por ter uma postura apenas observadora”, justificando que na primeira aula adotou “uma postura mais colaborativa”, alegadamente, por se ter sentado junto a um aluno com maiores dificuldades de aprendizagem, orientando-o, por vezes, nas tarefas a executar. A coordenadora/SP declara, em seguida, que a adoção desta nova estratégia se deveu à pretensão de “*comparar os resultados destas duas posturas face ao processo de supervisão em situação de sala de aula*”, tendo a adoção destas estratégias distintas conduzido à conclusão de que “o papel de observadora/avaliadora do decurso da aula é melhor desempenhado adoptando a segunda postura uma vez que [...] permite uma maior atenção”. Com efeito, a postura que o SP deve manter numa situação de observação é, de acordo com a literatura da especialidade (cf. Goldhammer et al., 1980) a de menor intrusão possível. Assim, e relevando a sua função de observadora analítica da aula, consideramos que uma conduta mais intrusiva poderá, como a própria coordenadora/SP reconhece, desconcentrá-la no cumprimento desse seu papel, bem como

acarretará efeitos perniciosos na concentração da professora avaliada. Há, ainda, a possibilidade de este gesto ser mal interpretado, na medida em que pode ser entendido como uma incapacidade de o professor em avaliação prestar o devido apoio aos seus alunos ao ponto de haver a necessidade da intervenção de um outro professor, o que poderá, na nossa perspetiva, abalar a sua autoconfiança e, como tal, ser prejudicial ao seu desempenho.

Após esta breve reflexão, a coordenadora/SP, à semelhança do que foi observado relativamente à primeira reflexão crítica, faz uma sinopse dos aspetos mais significativos da aula, havendo lugar para algumas considerações de caráter valorativo face ao desempenho da professora avaliada, mantendo-se, igualmente, a preocupação em apontar aspetos a melhorar e sugestões de estratégias a implementar futuramente. A tendência crítica anterior sobre o desempenho da docente mantém-se nesta segunda reflexão, dado que a coordenadora/SP conclui que esta segunda aula “foi bem conseguida e que a professora teve um desempenho muito bom.”

De referir, em suma, que ambas as reflexões, e indo de encontro aos factos apurados face a alguns documentos que analisamos anteriormente, o enfoque recai na aula em si, não havendo referências expressas ao processo de supervisão, ao caminho que ambas, professora avaliada e coordenadora/SP, tiveram de percorrer, nem às exigências inerentes ao cumprimento do papel que cada uma das partes envolvidas neste processo teve de desempenhar. Denota-se, ainda, a perceção positiva e a valorização do trabalho levado a cabo pela professora avaliada, não havendo, declaradamente, qualquer alusão a aspetos menos conseguidos face ao seu desempenho.

2.2.4. Documentos de reflexão de pós-observação de aulas: professora avaliada

No que concerne aos documentos de reflexão crítica elaborados pela professora sobre os momentos posteriores à observação de aulas, e iniciando pela reflexão referente ao primeiro momento de observação (v. anexo 20), a docente começa por realizar uma apreciação global da aula, mencionando que os objetivos estabelecidos foram cumpridos, e reportando-se, igualmente, aos conteúdos que foram trabalhados. Prosseguindo com a sua análise, a professora avaliada vai, ao longo do seu discurso, referindo algumas estratégias das quais se socorreu para cumprir com os objetivos delineados. A professora avaliada alude, frequentemente, para a dinâmica que estabeleceu com os alunos na sala de aula, revelando que, pese embora a maioria dos alunos ter participado na aula, alguns só o fizeram aquando da solicitação dessa participação “sentindo-se provavelmente

pouco à vontade, pois tratava-se de uma matéria nova, com a presença de um elemento novo na sala de aula, receando errar”, referindo-se, naturalmente, à figura da coordenadora/SP, um constrangimento, de resto, comum a qualquer processo de observação.

Para além destes aspetos circunstanciais da aula, foi possível auscultar, pela primeira vez, a partir do seu discurso, as emoções que este primeiro momento de observação acarretou:

“Senti-me à vontade, sem nervosismo, tendo demonstrado segurança e transmitido aos alunos boa disposição, para que não se inibissem na presença da Coordenadora de Departamento.” (Reflexão escrita de pós-observação da 1ª aula – professora avaliada da escola A, anexo 20)

Com efeito, o estado de espírito e o à-vontade que a professora avaliada anuncia ter vivenciado nesta etapa do seu processo de ADD poderá, por um lado, revelar uma certa confiança nas suas competências profissionais e, por outro, denunciar a boa relação interpessoal mantida com a coordenadora/SP, o que terá facilitado esta atitude desinibida com a qual parece ter encarado este momento. Ainda face a esta reflexão, foi possível verificar que a professora avaliada faz referência à intervenção da coordenadora/SP na aula, revelando ter gostado “da ajuda que a coordenadora prestou ao aluno, que se encontrava ao seu lado, pois este, para além de pouco participativo trabalha pouco em sala de aula”. Este episódio, que foi digno de registo na sua reflexão, e ainda que de alguma forma esclareça que esta intervenção da coordenadora/SP não terá sido prejudicial ao seu desempenho, não deixa de nos levar a questionar sobre a autenticidade deste sentimento de aprovação relativamente a esta intrusão. De facto, compreendendo que esta reflexão seria do conhecimento da coordenadora/SP, poderá ter gerado alguma inibição à professora avaliada em assumir um possível desconforto face a esta atitude da sua avaliadora.

Esta primeira reflexão encerra com um balanço, em jeito de conclusão, sobre a aula, que segundo esta protagonista terá corrido bem, tendo ainda deixado o compromisso de manter uma postura vigilante perante as dificuldades que possam surgir e de encontrar estratégias que as possam colmatar. Este compromisso denuncia, sob o nosso ponto de vista, uma autoconsciência por parte da professora avaliada de que, quer o processo de ensino-aprendizagem, quer o conhecimento profissional do professor, são processos inacabados e, como tal, acham-se sujeitos a (re)construções constantes, numa tentativa permanente de melhoria.

Relativamente à segunda observação, importa começar por se referir que, contrariamente à primeira reflexão, a professora avaliada deixa transparecer, na sua reflexão (v. anexo 21), algumas

das emoções que o momento da observação de aulas acarretou, tendo-se verificado uma ténue evolução no grau de profundidade e de introspeção quando comparada com a reflexão sobre a primeira aula. Pese embora esta ligeira evolução, esta segunda reflexão não deixou de se assemelhar, novamente, a um relato, em que a professora descreve os objetivos da aula e as diversas etapas que a mesma envolveu, ainda que polvilhado com pequenas considerações sobre determinados aspetos e constrangimentos verificados no decurso da aula, circunscrevendo a sua narração a estes acontecimentos.

Ainda relativamente a esta segunda reflexão, a professora avaliada menciona o seguinte:

“No momento final da aula, uma amostra de alunos preencheu uma ficha, tendo em vista a Avaliação/Regulação do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados foram bastante satisfatórios, tendo os alunos revelado compreensão dos conteúdos da aula, sugerindo apenas e unanimemente a realização de mais atividades lúdicas (jogos, enigmas, etc.), para as quais se sentem mais motivados e interessados” (Reflexão crítica de pós-observação da 2ª aula – professora avaliada, anexo 21)

A adoção desta nova estratégia de avaliação e de autorregulação das aprendizagens a realizar pelos alunos, que havia sido sugerida pela coordenadora/SP aquando do *feedback* sobre a primeira observação, deixa antever a abertura e disponibilidade por parte desta docente em abraçar novas práticas e estratégias de atuação, que poderão beneficiar quer o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos quer o seu desempenho profissional.

Antes de se concluir a análise dos documentos de reflexão a que esta investigação teve acesso, importa reiterar que, pese embora se denote uma preocupação em instituir práticas reflexivas sobre as observações de aulas decorrentes do processo avaliativo, e intuindo a ausência de uma cultura reflexiva escrita neste contexto, há um elemento comum que, contudo, os caracteriza, independentemente de quem os elaborou (professora avaliada e coordenadora/SP): o grau diminuto de profundidade reflexiva com que se revestem, que aproxima estas reflexões a simples relatos, despidos de uma introspeção profunda sobre os acontecimentos.

Finda esta observação, analisar-se-ão, em seguida, os documentos de auto e hétéro avaliação que decorreram do processo superviso/avaliativo, que serão tratados por referência às dimensões do conhecimento profissional do professor.

3. Documentos de auto e hetero avaliação do desempenho

Relativamente aos documentos de auto e hétero avaliação do desempenho elaborados no âmbito do processo superviso/avaliativo, esta investigação acedeu, como se anunciou em outros momentos do texto, à ficha de heteroavaliação da docente avaliada preenchida pela coordenadora/SP, bem como à grelha de observação de aulas referente à primeira aula observada, sobre a qual a coordenadora/SP elaborou um registo de avaliação que comporta os diferentes parâmetros em que essa observação incidiu. Foram, ainda, facultadas as fichas de autoavaliação do desempenho de ambas as intervenientes no processo superviso/avaliativo, que constituirão o objeto da análise que se segue.

3.1. Documentos de autoavaliação do desempenho

3.1.1. Ficha de autoavaliação do desempenho da coordenadora/SP

Impõe-se, antes de se iniciar a análise da ficha de autoavaliação da coordenadora/SP, referir que, do conjunto de parâmetros avaliativos a contemplar no processo ADD de qualquer docente, incluindo o coordenador do departamento, a investigação procurou prestar particular atenção aos que dizem respeito às funções supervisivas no âmbito deste processo. Feita esta observação, e atentando-se nas informações que figuram da ficha de autoavaliação que a coordenadora do DLL preencheu (v. anexo 15), verificou-se que a coordenadora/SP considera ter trabalhado “de forma activa, construtiva, colaborativa e reflexiva com os docentes do departamento de forma a contribuir para a excelência do seu desempenho profissional” (Ficha de autoavaliação do desempenho da coordenadora/SP, parâmetro nº 10, v. anexo 15). Esta afirmação, que partilha de algumas afinidades com outras declarações que se analisaram anteriormente, poderá, dada a formalidade deste documento de autoavaliação, evidenciar e confirmar a implementação do trabalho colaborativo e o convite à adoção de uma postura reflexiva junto dos professores do DLL. Ainda, mais adiante neste documento, nomeadamente no parâmetro número 15, existe um espaço especificamente destinado “a permitir aos coordenadores de departamento curricular [...] fazer a auto-avaliação do exercício das funções de coordenação e/ou avaliação”, onde a coordenadora/SP menciona ter contribuído de forma proativa num conjunto de domínios referentes ao processo de avaliação do desempenho, dos quais se destacam:

[...] 4. Implementação do processo de ADD – desempenhei o cargo de avaliadora/ supervisora, relativamente a uma colega que solicitou a avaliação da componente científica e pedagógica, segundo um paradigma de trabalho colaborativo, construtivo e reflexivo tendo as minhas atitudes sido pautadas pelo rigor e profissionalismo. Entendo que contribui para a excelência da performance profissional da colega;

[...] 9. Desenvolvimento do processo de auto-formação e divulgação de boas práticas – participei em acções de formação na área da Supervisão, do Ensino das Línguas e da Pedagogia para a Autonomia da Escola. Os trabalhos finais realizados no âmbito destas acções serão divulgados, respectivamente no X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia e durante os Encontros do GT-PA na Universidade do Minho (UM), [...]. Fui registada como colaboradora externa da UM na área da investigação em educação [...].(Ficha de autoavaliação do desempenho da coordenadora/SP, parâmetro nº 15, v. anexo 15).

Assim, e relativamente ao ponto número quatro, verificou-se que, indo de encontro ao que se apurou através da análise dos documentos analisados anteriormente, a coordenadora/SP refere ter abraçado um “paradigma de trabalho colaborativo, construtivo e reflexivo” no desempenho da sua função de avaliadora/SP, afirmando ainda que as suas atitudes foram “pautadas pelo rigor e profissionalismo”. Remata ainda este ponto mencionado que, no seu entender, contribuiu para a “a excelência da performance profissional da colega”, sendo que a referência à promoção da excelência, sem que seja, porém, possível avaliar qual o entendimento da mesma sobre este conceito, é uma constante no seu discurso ao longo de todo o documento. De facto, e entendendo que a contribuição para a excelência do desempenho profissional dos professores do departamento, a par do intento de participar em ações de formação contínua na área da supervisão educativa, são os únicos objetivos específicos inerentes ao desempenho de funções supervisivas que versam da “grelha dos objetivos individuais do professor” (v. anexo 25) da coordenadora/SP, este pensamento reiterado robustece a teoria de que seria, efetivamente, este o objetivo primordial da sua função enquanto coordenadora/SP e supervisora do desempenho profissional.

Não obstante, o facto de a coordenadora/SP ter declarado a frequência de ações de formação na área da supervisão pedagógica, bem como de ter procurado adotar uma postura investigativa ao ser colaboradora externa de uma instituição de ensino na área da investigação em educação são dados que nos levam a concluir que esta se acha consciente da importância que o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências poderá assumir para a melhoria do seu desempenho profissional, em geral, e supervisivo, em particular. Ainda, a adoção de uma atitude investigativa e autoformativa como a que apresenta poderá, na medida em que o SP é,

frequentemente, tido como um referencial de boas práticas, ter um efeito de contágio junto dos professores que coordena, atraindo o seu interesse para contextos de produção de conhecimento.

Uma última observação que se impõe realizar face a este documento diz respeito à perspectiva francamente positiva com a qual a coordenadora/SP se reporta ao seu próprio desempenho, autoavaliando-se, na generalidade dos parâmetros, com a menção de “Excelente”, nomeadamente no que toca ao ponto 15, relativo às funções de coordenação e avaliação. Na verdade, verifica-se, ao longo do seu discurso, uma percepção de incolumidade relativamente ao seu desempenho, que ecoa em todos os documentos da sua autoria a que esta investigação teve acesso.

3.1.2. Ficha de autoavaliação do desempenho da professora avaliada

Partindo da observação anterior, e analisando agora as informações contidas na ficha de autoavaliação do desempenho da professora avaliada (v. anexo 16), um primeiro dado que ressalta é que, contrapondo este documento com o registo de autoavaliação do desempenho da sua coordenadora/SP, se consegue de imediato encontrar alguma ressonância em relação à opinião que ambas detêm acerca do seu próprio desempenho e que se coaduna com um parecer bastante favorável sobre o mesmo. De facto, da panóplia de parâmetros em que a sua avaliação incidiu e que envolvem diversas dimensões do conhecimento profissional, a professora faz variar a sua autoavaliação entre as menções de “Muito Bom” e “Excelente”.

Para além do dado anterior, a docente faz referência ao processo de observação de aulas logo no parâmetro número dois, declarando ter preparado e organizado “as actividades lectivas, elaborando no início do ano lectivo as planificações com o [...] Grupo Disciplinar, em Departamento e individualmente (para observação de cada uma das aulas assistidas”, não havendo qualquer outra referência a este processo para além deste momento. Ainda, inferiu-se, através do seu discurso, que também exerceu funções de coordenação (delegada de grupo disciplinar), acreditando ter contribuído “para a promoção de atitudes reflexivas, por parte das colegas e uniformização das práticas docentes” (parâmetro número nove), mencionando mais adiante, no parâmetro dez, ter manifestado sempre “total disponibilidade para auxiliar as colegas do [...] grupo disciplinar na concretização das diferentes actividades; prestação de informações pertinentes; materiais de apoio para aulas de substituição, etc.”. Assim, as informações anteriores são prenúncios de um espírito colaborativo e de uma atitude reflexiva que parecem ter imperado no departamento de DLL e que

corroboram, em certa medida, as informações prestadas pela coordenadora/SP, que certifica terem sido estes os eixos norteadores do exercício supervisivo.

Importa, por último, referir que esta profissional, cuja tônica discursiva recai na proatividade com que encara as múltiplas dimensões da sua atividade pedagógica, declarou ter frequentado um conjunto de ações de formação, que contribuíram “sem dúvida, para um melhor desempenho profissional” (parâmetro número 15), um testemunho que parece ir de encontro à teoria que se tem vindo a discutir e a defender de que a formação contínua assume um papel primordial para o desenvolvimento profissional dos professores.

3.2. Documentos de heteroavaliação do desempenho

Os documentos de heteroavaliação que se conseguiram reunir neste contexto do estudo dizem respeito à grelha de observação de ambas as aulas, preenchida, manualmente, pela coordenadora/SP (v. anexo 10) e a ficha de avaliação do desempenho referente à professora avaliada que esta, igualmente, completou.

Assim, iniciando a análise pela grelha de observação de aulas, observou-se que envolveu os parâmetros estipulados pela legislação em vigor no momento da realização do estudo, nomeadamente: a) preparação e organização das atividades letivas; b) a realização das atividades letivas; a c) relação pedagógica com os alunos e, por último, o d) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, conforme se pode observar na tabela-síntese que foi elaborada a partir da grelha de observação de aulas original⁵⁶ (quadro 37).

Para além dos elementos que fizeram parte da análise das grelhas de observação de aulas que se mencionaram no início deste subcapítulo, um primeiro dado que resulta da sua análise vai de encontro ao que foi sendo anunciado, quer nas reflexões escritas e atas sobre os momentos de observação de aulas executadas por ambas as intervenientes (coordenadora/SP e professora avaliada), quer na ficha de autoavaliação elaborada pela professora observada, de que terá havido uma perceção francamente positiva pela coordenadora/SP face ao desempenho da professora avaliada. Foi, ainda, possível observar que o único parâmetro em que a coordenadora/SP considera ter havido lugar para uma evolução do desempenho da professora avaliada na segunda observação face à primeira diz respeito ao domínio da “preparação e organização das atividades letivas”, em

⁵⁶ Optou-se por elaborar esta tabela-síntese dado o número elevado de páginas que o documento original compreende.

que a professora avaliada passou de uma apreciação de “Muito Bom” para uma avaliação de “Excelente”. Esta progressão terá, segundo a nossa interpretação, derivado de uma preparação mais atenta e focalizada no Projeto Curricular de Turma (PCT), na medida em que na reflexão crítica que a coordenadora/SP elabora sobre o primeiro momento de observação de aulas é sugerida, como aspeto a melhorar, a inclusão de elementos do PCT na planificação da aula. Assim, e compreendendo que o tipo de conhecimento avaliado por parte da coordenadora/SP incidiu, sobretudo, nas *dimensões do conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, do curriculum, pedagógico de conteúdo e dos aprendentes e das suas características* (Shulman, 1987), crê-se que, no global, esta evolução identificada pela coordenadora/SP na prática profissional da professora avaliada, se tenha verificado, com maior evidência, ao nível da *dimensão do conhecimento pedagógico geral*.

Importa, igualmente, sublinhar que a disponibilidade da professora avaliada em aceitar as sugestões da coordenadora/SP terá permitido limar algumas arestas relativas ao seu desempenho e permitido o seu crescimento profissional, evidenciando que, quando encarado numa lógica construtivista e formativa, o *feedback* sobre a prática constitui um motor para a melhoria da pedagogia e do ensino.

Quadro 37: Grelha de observação de aulas da escola A – parâmetros avaliativos e classificações

Sub-parâmetros avaliativos	Dimensões sub-parâmetros avaliativos	Avaliação 1ª aula observada	Avaliação 2ª aula observada
A.1. Correção científico-pedagógica e didática da planificação das atividades lectivas	8. O docente apresentou a planificação anual, a planificação da(s) unidade(s) didática(s) e a planificação da(s) aula(s) observada(s) com correção científico-pedagógica e didática.	Muito Bom	...
	10. O docente apresentou a planificação anual, a planificação da(s) unidade(s) didática(s) e a planificação da(s) aula(s) observada(s) com correção científico-pedagógica e didática e articuladas com PCT.	...	Excelente
A.2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e aprendizagens anteriores dos alunos	10. O docente selecionou estratégias adequadas aos conteúdos programáticos, ao nível etário e aprendizagens anteriores dos alunos.	...	Excelente
A.3. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades lectivas	8. O docente adaptou as planificações de referência e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades lectivas, tendo em conta o cumprimento do programa, as necessidades individuais dos alunos.	Muito Bom	...
	10. O docente adaptou as planificações de referência e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades lectivas, tendo em conta o cumprimento do programa, as necessidades individuais dos alunos e o PCT.	...	Excelente
A.4. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	8. O docente adequou e diversificou as metodologias e os recursos, com correção científico-pedagógica	Muito Bom	...
	10. O docente adequou e diversificou as metodologias e os recursos, com correção científico-pedagógica dando resposta ao PCT.	...	Excelente
B.1. Cumprimento dos objetivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	8. O docente cumpriu totalmente os objetivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas.	Muito Bom	Muito Bom
B.2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	8. O docente demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem, em todas as situações observadas.	Muito Bom	Muito Bom
B.3. Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação	8. O docente utilizou, oportunamente, recursos diversificados.	Muito Bom	Muito Bom
B.4. Promoção do trabalho autónomo dos	8. O docente promoveu, com frequência, a aquisição de métodos de estudo e estimulou o trabalho	Muito	Muito

alunos e da aquisição de métodos de estudo	autónomo dos alunos.	Bom	Bom
C.1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	8. O docente criou um clima favorável à aprendizagem, tendo em conta o perfil do grupo-turma.	Muito Bom	Muito Bom
C.2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção das regras de convivência, colaboração e respeito	8. O docente empenhou-se em proporcionar aos seus alunos iguais oportunidades de participação, facilitou a sua integração e promoveu a inter-ajuda e a adoção das regras de convivência, colaboração e respeito solidário.	Muito Bom	Muito Bom
C.3. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	8. O docente mostrou-se sempre disponível para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas.	Muito Bom	Muito Bom
C.4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	8. O docente exerceu a autoridade com equilíbrio e desenvolveu ações adequadas à manutenção da disciplina.	Muito Bom	Muito Bom
D.1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos	8. O docente procedeu à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação dos resultados aos alunos, em tempo útil.	Muito Bom	Muito Bom
D.2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades lectivas	8. O docente utilizou, de forma eficaz, os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das atividades lectivas.	Muito Bom	Muito Bom
D.3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	8. O docente procedeu à avaliação dos alunos, aplicando com rigor e regularidade os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola.	Muito Bom	Muito Bom
D.4. Promoção da auto-avaliação dos alunos	8. O docente promoveu a auto-avaliação dos alunos de forma sistemática e ao longo do ano lectivo.	Muito Bom	Muito Bom

Para além desta grelha de observação de aulas preenchida pela coordenadora/SP, acedeu-se ainda, como se anunciou previamente, à ficha oficial de ADD da professora avaliada (v. anexo 17), da autoria da coordenadora/SP, que sintetiza os parâmetros avaliativos que têm vindo a ser discutidos e analisados. Neste sentido, a análise deste documento de avaliação oficial permite, de resto, consolidar as informações que foram sendo notabilizadas em diversos documentos sobre a avaliação efetivada pela coordenadora/SP face ao desempenho da professora avaliada, que, como se referiu, é consonante com a autoavaliação que a própria faz do seu desempenho, conforme a leitura do quadro-síntese pretende comprovar (quadro 38):

Quadro 38: Síntese comparativa das avaliações da coordenadora/SP e da professora avaliada

Parâmetros avaliativos	Avaliação da coordenadora/SP	Autoavaliação da professora avaliada
A) Preparação e organização das actividades lectivas	Excelente	Muito Bom
B) Realização das actividades lectivas	Muito Bom	Muito Bom
C) Relação pedagógica com os alunos	Muito Bom	Excelente
D) Avaliação das aprendizagens dos alunos	Muito Bom	Muito Bom

Importa, antes de se dar por concluída a análise dos documentos utilizados no âmbito do processo superviso/avaliativo, referir que, mediante a informação que estes permitiram angariar, acredita-se estar em condições de se afirmar que a coordenadora/SP da escola A apresenta características que nos permitem aproximá-la de um estilo superviso de tipo colaborativo (Glickman et al., 1998), na medida em que a sua ação:

- reflete uma dialética em que a SP e a professora supervisionada partilham ideias, discutem possibilidades e tomam decisões de ação conjuntas;
- manifesta disponibilidade em auxiliar a professora supervisionada na sua prática pedagógica, sugerindo, nomeadamente, estratégias de melhoria face ao seu desempenho;
- mantém uma relação interpessoal com a supervisionada pautada pela dialogicidade;
- instiga a adoção de uma atitude reflexiva;
- assume uma postura de encorajamento.

A adoção deste estilo é adequada, como já se referiu em outros momentos do texto, a cenários em que professores supervisionados e SP partilham do mesmo nível de experiência, envolvimento e preocupação face ao problema (Glickman et al., op. cit.), como é o caso da situação encontrada no âmbito da escola A, em que não se observa uma grande assimetria, no que à experiência profissional diz respeito, entre a coordenadora/SP e a professora em avaliação.

E com esta última observação, dá-se por concluída a análise documental, seguindo-se uma síntese da análise global da informação recolhida no âmbito deste estudo.

4. Síntese da análise de dados

Para concluir a análise dos dados recolhidos, importa triangular e sintetizar a informação que a instrumentação – inquérito por entrevista, inquérito por questionário e análise documental – permitiu reunir, ainda que com maior grau de evidência face ao contexto da escola A, pelo maior volume de informação que foi disponibilizada.

Assim, relativamente *às representações e teorias pessoais associadas ao papel do SP* reveladas pelos PP, verificou-se que se informam, na ótica da maioria dos participantes, numa visão construtivista, reflexiva, dialógica, democrática e transformadora da supervisão. Observou-se, ainda, que as funções de apoiar o professor na prática pedagógica, criar um clima favorável ao trabalho colaborativo, fomentar o espírito crítico, problematizar teorias e práticas pedagógicas, analisar construtivamente a prática observada, gerir as relações interpessoais, foram as mais notabilizadas pela generalidade dos PP, funções que se acharam, igualmente, associadas às definições em torno do conceito de “supervisor competente”. Não obstante, face às funções que o SP deverá desempenhar, o pensamento das coordenadoras/SP de DLL parece ter sido convergente com o dos PP, na medida em que foram, igualmente, valorizadas as funções de regular e monitorizar a prática pedagógica; ouvir atentamente os problemas do professor; fomentar o espírito crítico; alargar a visão de ensino do professor; promover a autonomia do professor; proporcionar o desenvolvimento profissional; estabelecer uma relação interpessoal democrática; proporcionar a emancipação profissional. Deve, ainda, salientar-se que foi notório o enfoque dado à função do SP de fomentar um clima favorável ao trabalho colaborativo, que reuniu os consensos de todas as coordenadoras/SP, e que valida o valor da partilha de experiências e vivências de ensino para a melhoria da prática pedagógica. Estas funções parecem, deste modo, aproximar a globalidade dos

participantes (coordenadoras/SP e PP) de uma de uma visão democrática e transformadora da supervisão.

No que diz respeito à *dimensão avaliativa do exercício supervisivo*, foi possível concluir que é esperado pelos PP que haja lugar para uma partilha de responsabilidade entre todos os envolvidos no processo de avaliação, inclusive por parte do SP. De facto, e à luz desta investigação, os PP parecem apresentar uma conceção que entende o SP como o dinamizador de uma avaliação de natureza formativa, de diagnóstico de problemas e dilemas associados à prática pedagógica do professor, que culmine na sua transformação. Esta valorização da vertente formativa do processo de ADD, promotora do desenvolvimento profissional efetivo, afasta-se de um propósito sumativo e de prestação de contas, uma orientação que, como se tem vindo a discutir, parece revesti-lo (Flores, 2010; Formosinho & Machado, 2010b; Nunes & Rodrigues, 2011). Ainda, os PP evidenciaram que a ação do SP no âmbito da ADD deverá ser moldada pelos princípios éticos da imparcialidade e da justiça, os mais evidentes no seu discurso.

Já no foro das *percepções e vivências relativamente ao processo de ADD* foi possível verificar que apenas uma minoria dos PP solicitou a observação da componente pedagógica, sendo que os fatores conducentes a essa tomada de decisão, se prenderam, sobretudo, com a discordância face ao processo/modelo avaliativo; a ausência de possibilidade de progressão na carreira; a deslegitimação dos avaliadores, nomeadamente por não possuírem formação específica na área do conhecimento da supervisão; discordância face à forma como se procedeu à seleção dos SP; o tipo de público (turmas); o contexto socioeducativo em que o professor atua; problemas de desconhecimento sobre a legislação em vigor; a falta de autenticidade das aulas observadas; e, por último, o caráter inibidor da avaliação, que poderá ser impeditivo do exercício da liberdade para que o professor possa ser ele próprio. Paradoxalmente, os motivos apresentados pelo reduzido grupo de PP que optou por solicitá-la prenderam-se com a indispensabilidade da avaliação da componente pedagógica para a progressão na carreira e a necessidade do professor obter *feedback* sobre a sua prática. É a perspetiva deste último grupo que parece ter sido seguida pelas coordenadoras/SP, na medida em que manifestaram um posicionamento concordante face ao processo de ADD, sob os argumentos de que poderá permitir a melhoria da prática pedagógica, potenciar a reflexão sobre a mesma e autorizar o reconhecimento profissional dos professores em avaliação. Ainda que tenha sido esta a tendência, a generalidade das coordenadoras/SP acolheu, simultaneamente, uma reação crítica ao modelo adotado, argumentando o seu caráter impositivo; as deficiências na nomeação dos coordenadores de departamento; as dificuldades de operacionalização e/ou

concretização; a instabilidade legislativa; a ausência de experimentação; a resistência à avaliação; a ausência de formação especializada em supervisão pedagógica por parte dos avaliadores. Salientaram, ainda, que este foi um modelo que provocou a instigação do conflito no seio das escolas. Na verdade, considera-se que esta reação adversa face ao modelo, patenteada no discurso das coordenadoras/SP, poderá denunciar uma certa precipitação da sua aplicabilidade ao terreno, bem como revelará alguma imaturidade estrutural, que poderia ter sido, sob o ponto de vista dos PP, evitada caso tivesse sido objeto de experimentação.

Ainda sobre a *implementação do processo de ADD*, as coordenadoras/SP dos DLL declararam ter adotado encontros, formais e/ou informais, durante as diferentes etapas do mesmo, nomeadamente nos momentos referentes à observação de aulas, uma estratégia que confirma o acompanhamento e interação sistemáticos ao longo da implementação deste processo, e que denuncia a adoção do modelo de supervisão clínica (Goldhammer et al., 1980). Denotou-se, ainda, que os princípios de ação supervisiva mais frequentes na prática das coordenadoras/SP (escolas A, B e D) nas diferentes fases do ciclo de observação de aulas envolveram o trabalho colaborativo; a reflexão crítica sobre a prática; a negociação de decisões (ainda que apenas observável na calendarização da observação de aulas); e a existência de uma relação interpessoal democrática e simétrica. Ainda, os princípios da partilha de experiências e vivências de ensino; a auto, hetero e co-regulação das práticas pedagógicas; a disponibilidade para ouvir os problemas do professor; e apoio à prática pedagógica do professor foram, igualmente, referenciados pelas coordenadoras/SP. A adoção destes princípios permite reforçar a nossa convicção de que terá sido adotado, nestes contextos, um estilo de supervisão de tipo colaborativo, em que as competências relacionais/interpessoais (Alarcão & Tavares, 2003) ter-se-ão revelado essenciais para a boa condução do processo.

No campo das *estratégias que povoaram o processo supervisivo/avaliativo*, a promoção de encontros para refletir sobre as práticas foi, notoriamente, a mais significativa no exercício supervisivo das coordenadoras/SP, o que evidencia que a criação de espaços de discussão e reflexão sobre as práticas é tida como essencial na implementação de um processo desta natureza, independentemente do seu grau de (in)formalidade. A par desta, as estratégias da experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino, a construção do portefólio reflexivo, bem como a implementação de projetos de formação foram, igualmente, assinaladas, embora esta última estratégia se tenha apenas evidenciado no contexto da escola A.

Face às *virtudes e constrangimentos associados ao processo* foram, na perspectiva das coordenadoras/SP, o crescimento profissional que proporcionou; o encetar do debate e da reflexão sobre a educação que despoletou; a certificação do autorreconhecimento da competência que permitiu; bem como a gestão favorável das relações interpessoais. Paradoxalmente, os constrangimentos apontados ao processo dividiram-se entre os aspetos relacionados com a ação direta do SP e os intimamente ligados à implementação do processo avaliativo. Assim, a desconfiança com a qual, por vezes, o avaliador é encarado pelos avaliados, bem como a insegurança que o SP poderá apresentar face ao desempenho do seu papel de avaliador, que, face às exigências inerentes à função supervisiva, bem como à competência multifacetada que envolve, poderá conduzir a um questionamento sobre a sua capacidade para o exercer, constituem o conjunto de constrangimentos que se acharam associados ao processo de ADD. Este entendimento parece evidenciar a necessidade de o recrutamento dos SP obedecer a um perfil qualificado/profissionalizado, visto que nem todos os professores estarão, efetivamente, preparados para o desempenho desta função. A par destes, a resistência à avaliação e/ou modelo avaliativo, que constituiu um foco de tensão nos palcos educativos, bem como a impossibilidade de operacionalização do modelo então em vigor, foram aspetos problemáticos, igualmente, salientados pelas coordenadoras/SP.

Relativamente às *aprendizagens mais significativas facilitadas pelo processo de ADD para as coordenadoras/SP*, importa salientar o desenvolvimento de competências ao nível da gestão das relações interpessoais e da reconstrução das práticas pedagógicas do próprio SP, entendendo que numa dinâmica supervisiva recíproca um SP também aprende e (re)constrói as suas práticas, facto que parece patentear uma visão construtivista e transformadora deste processo. Sob o ponto de vista das aprendizagens operadas nos avaliados, as coordenadoras/SP destacaram a adoção de práticas de autorregulação e de heteroavaliação, que não constituíam uma prática recorrente por parte dos avaliados, a par de uma maior inovação pedagógica, da adoção do trabalho colaborativo e da reflexão coletiva. Estas aprendizagens corroboram a ideia que se tem vindo a discutir e a defender de que o processo avaliativo agitou as práticas pedagógicas e contribuiu para a sua transformação.

No âmbito da *análise das relações interpessoais e da influência que poderão exercer para a dinâmica supervisiva*, as coordenadoras/SP confirmaram, perentoriamente, que a relação interpessoal influencia o processo supervisivo e, conseqüentemente, o de ADD. Ainda, foi possível aferir que a totalidade das coordenadoras/SP se mostrou convicta de ter havido lugar para uma boa

relação com os seus avaliados, ancorada no princípio da democraticidade, sendo que as descrições apresentadas permitem aproximá-las de uma liderança, tendencialmente, democrática. Não obstante, observou-se, igualmente, que as coordenadoras/SP das escolas A e D referenciaram o estímulo ao trabalho colaborativo, o que permite concluir que a sua liderança poderá apresentar, paralelamente, traços de uma liderança interpessoal e/ou colaborativa. Uma interpretação desta democraticidade exibida no exercício supervisoivo poderá derivar do facto de se tratar de uma supervisão num contexto interpares, conducente, como tal, a uma menor assimetria estatutária, quando comparada a um cenário de supervisão vertical, em que existe, frequentemente, um maior afastamento identitário e experiencial entre os envolvidos e as fronteiras hierárquicas surgem mais demarcadas (Alarcão, 1996; Glickman et. al., 1998; Vieira & Moreira, 2011).

No que concerne ao *contributo prestado ao desenvolvimento profissional dos avaliados*, o processo de ADD parece ter contribuído para o crescimento profissional dos avaliados (coordenadoras/SP das escolas A, C e D), embora não seja um entendimento unânime, na medida em que a coordenadora/SP da escola B não percecionou ter auxiliado a sua avaliada a este respeito, confidenciando que o processo lhe proporcionou mais aprendizagens pessoais do que as que acredita ter facilitado aos professores avaliados. Ainda, percebeu-se que os contributos prestados ter-se-ão refletido ao nível da adoção de novas práticas pedagógicas, da instigação do diálogo, da fomentação de boas relações humanas, da implementação do trabalho colaborativo, e do estímulo à reflexão. Já sob o ponto de vista dos avaliados, conclui-se que, apesar da maioria dos PP dos quatro DLL se achar satisfeito com o papel da coordenadora/SP à promoção do seu desenvolvimento profissional, não foi possível apurar o grau de relevância que atribuíram à sua envolvência neste processo de desenvolvimento. De facto, observou-se uma dispersão de opiniões junto dos docentes das escolas B e C, que dividiram as suas classificações entre um “papel nada relevante”, “pouco relevante” e “relevante”, sendo que as ponderações de um papel mais redutor se sobrepuseram às restantes. Excetuaram-se, porém, os docentes oriundos da escola A, que consideraram que a sua coordenadora/SP assumiu um “papel relevante”. Com efeito, este resultado dispar poderá apontar para o facto de o desenvolvimento profissional depender, para além da ação do SP, de um conjunto de fatores que extravasam o exercício supervisoivo, nomeadamente o plano de desenvolvimento profissional que cada professor traça para si próprio, e que passa, entre outros, por estratégias que se descentralizam dos seus contextos de ação, tais como a aquisição de formação especializada e/ou contínua e estratégias de autossupervisão, entre outros.

Ainda face ao contributo que as coordenadoras/SP prestaram ao desenvolvimento profissional dos PP, foi possível verificar, relativamente às múltiplas dimensões do conhecimento profissional do professor, que no contexto de ação da escola B foi considerado que a coordenadora/SP prestou um contributo importante, sendo que nos restantes contextos de ação a dispersão de respostas não permitiu apresentar uma conclusão fiável face ao grau de importância atribuído ao contributo superviso a este nível.

Relativamente ao *cumprimento dos objetivos de supervisão traçados*, que compreenderam, segundo as coordenadoras/SP, a promoção da excelência, a boa condução do processo fomentada numa relação interpessoal salutar, a promoção do diálogo e da articulação entre ciclos de ensino, bem como o estímulo do trabalho colaborativo, a totalidade das coordenadoras/SP realizou uma avaliação positiva, sendo que os seus graus de satisfação face a esse cumprimento se balizaram entre o satisfatório e o elevado.

Deve, igualmente, assinalar-se a atenção evidenciada no discurso dos PP (nomeadamente nas questões de resposta aberta) face às questões de natureza ética associadas ao exercício superviso. Esta preocupação latente denuncia, na nossa perspetiva, a emergência da inclusão desta matéria nos planos curriculares dos cursos de formação especializada de supervisores, bem como ao nível da formação inicial e/ou contínua de todo o professor.

Por tudo o que foi evidenciado ao longo deste texto, e particularizando os contextos, crê-se poder concluir que as coordenadoras/SP das escolas A e D, quer pelas estratégias e princípios de ação supervisos adotados, enraizados num espírito democrático e colaborativo, quer pela visão da educação e da supervisão exposta nos seus discursos, a par das evidências colhidas junto dos PP dos seus contextos de atuação, são, do conjunto das coordenadoras/SP participantes, as que as mais se aproximam de uma visão construtivista, democrática e colaborativa da supervisão pedagógica, e de um estilo superviso de tipo colaborativo (Glickman, 1985).

Importa, por último, referir que, pese embora se tenha verificado, globalmente, uma aproximação em termos das perspetivas evidenciadas pelos PP e pelas coordenadoras/SP, quer sob o ponto de vista das representações face ao papel formativo que o supervisor pedagógico deverá desempenhar no processo de ADD, quer no que respeita às vivências de cada um destes grupos de atores que o experimentou, observaram-se, porém, algumas tensões, ainda que pontuais, no seu discurso. Assim, apesar de ter perpassado, no discurso da generalidade dos participantes, mas sobretudo das coordenadoras/SP, uma mensagem de uma certa imaculidade face à forma como o processo superviso/avaliativo foi implementado, e que não terá colhido posições

conflituosas/divergentes ou confrontações diretas entre professores avaliados e SP/avaliadores, não se pode ignorar que, aquando da solicitação de sugestões para o desempenho profissional futuro das coordenadoras/SP (secção C do inquérito por questionário), os PP foram, em determinados momentos, denunciando algumas críticas à atuação da sua SP. Na verdade, e particularizando os contextos, um PP da escola A sugere à coordenadora/SP que redifina as suas “agendas pessoais no sentido de respeitar as agendas do outro, de modo a não os usar para auto-promoção no contexto escolar; maior coerência; curso de pedagogia e humanismo” (professor 1), uma posição que, de algum modo, se opõe à afirmação da coordenadora/SP da escola A, no decurso da sua entrevista, sobre a relação mantida com os avaliados, que classifica sem “qualquer dúvida, nem hesitação, [...] de excelente”, na medida em que foi sustentada pela partilha e interajuda, tendo sentido “que ouviu e foi ouvida”, o que resultou numa dinâmica interpessoal “de igual para igual”. A própria coordenadora/SP (escola A) acaba, num outro momento da entrevista e quando questionada sobre as aprendizagens que decorreram do processo de ADD, por reconhecer que “houve aspetos que correram melhor, outros correram menos bem”. Estas divergências face ao vivido levam-nos a questionar em que medida a leitura de um processo incólume, que foi sendo reiterada pela coordenadora/SP ao longo da sua entrevista e confirmada através da análise das práticas adotadas no processo de supervisão/avaliação evidenciadas nos documentos a que esta investigação acedeu, terá sido, efetivamente, constituído uma interpretação fiel ao vivenciado.

O mesmo tipo de tensão pode observar-se no âmbito da escola B, onde as sugestões para o desempenho da coordenadora/SP também insinua que esta se deva conhecer “melhor para poder conhecer os outros”, afirmação a que subjaz uma posição crítica relativamente ao desempenho da coordenadora/SP, que manifestou, recorde-se, uma perceção muito positiva pela forma como o processo de ADD foi implementado na escola, admitindo ter estabelecido uma relação muito boa com os avaliados.

Ainda, aquando da solicitação, no inquérito por questionário aplicado aos PP, de uma opinião face ao seu grau de satisfação mediante o contributo da coordenadora/SP para a promoção do seu desenvolvimento profissional (questão 4, secção B) e à importância atribuída ao papel desta para o seu desenvolvimento profissional (questão 6, secção B), os PP da escola D não manifestaram qualquer opinião, uma ausência de resposta, que poderá, na nossa perspetiva, ocultar uma posição muito crítica relativamente ao contributo da coordenadora/SP ao nível do contributo para o seu desenvolvimento profissional e não quererem assumi-la. De facto, a informalização de uma opinião por parte dos PP, e a suspeição que essa posição poderá levantar,

colidirá com a percepção da coordenadora/SP relativamente ao contributo prestado ao desenvolvimento profissional destes, na medida em que a mesma considera que os professores avaliados “poderão ter, de qualquer modo, aprendido um pouco” (coordenadora/SP da escola D) com o processo.

Capítulo VIII:

Conclusões e limitações do estudo

“Os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas em questionamentos, os pontos de chegada em pontos de partida” (Rubem Alves, 2003)

Exposta a metodologia e a análise da informação recolhida e revisitada a literatura que informou o estudo, eis chegado o momento de contemplar o conhecimento que este trabalho de investigação permitiu colher, não descurando, porém, as limitações e constrangimentos que se lhe acharam, igualmente, associados.

Assim, impõe-se, neste epílogo, começar por recordar que o estudo aqui retratado segue uma orientação naturalista, que entende a supervisão como um processo democrático, colaborativo, reflexivo, dialógico, emancipatório e transformador (cf. Schön, 1983; Vieira, 1993a e 2009; Waite, 1995; Alarcão, 1999 e 2002; Moreira et al., 1999; Braga, 2001; Garmston et al., 2002; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Moreira, 2009b; Vieira & Moreira, 2011), valores que instruem a visão da supervisão que ocupa o espaço das minhas convicções como investigadora e professora, que se viu, através deste percurso formativo, reforçada e renovada.

Num cenário de supervisão horizontal ao serviço do processo de ADD em que se plasmou este estudo, partiu-se do pressuposto de que a supervisão pedagógica será vital para a boa condução do processo avaliativo. Entendeu-se, ainda, que o SP poderá desempenhar um papel preponderante para o desenvolvimento profissional do professor de LC em avaliação, na medida em que a análise da prática e o *feedback* sobre esta potenciarão a diagnose de problemas no seu ensino e a transformação ou (re)construção das suas práticas, um diagnóstico que se perspetiva permitir elevar a qualidade da sua pedagogia e melhorar o seu desempenho profissional, beneficiando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Não obstante, partilhou-se do pensamento de Flores (2010: 9/10) de que não existem modelos de ADD perfeitos, “mas há, de facto, lições que se podem retirar de experiências e contextos onde a avaliação de professores tem vindo a ser implementada (e ajustada) e que permitam compreender melhor esta realidade, enquadrando-a e questionando-a de modo mais fundamentado”. De facto, foi neste sentido que se procurou conceder a este texto um carácter informativo, que partisse da análise das vivências e representações dos participantes, e que promovesse a discussão/reflexão sobre o papel do coordenador de DLL, enquanto SP da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional, no processo de ADD. Pretendeu-se, igualmente, questionar em que medida o desempenho deste poderia influenciar ou condicionar o crescimento profissional dos professores avaliados, num período que, como se afirmou nos momentos iniciais deste texto, extremamente

conturbado e marcante para a história recente da educação em Portugal. Foram, de resto, estas duas questões, emergentes da reflexão inicial sobre a problemática da supervisão no âmbito do processo avaliativo, renovado com a introdução do Decreto-Lei nº 15/2007 e do Decreto Regulamentar nº2/2008, que nortearam a investigação aqui apresentada. Neste sentido, delinear-se os seguintes objetivos:

- 1) Caracterizar o processo de ADD de professores de LC, tal como decorreu nos DLL de quatro estabelecimentos do ensino público dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo;
- 2) Identificar as expectativas, representações e perceções da prática dos professores avaliados face ao papel do coordenador de departamento, enquanto avaliador no âmbito do processo de ADD;
- 3) Analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL;
- 4) Compreender o impacto da ação supervisiva do coordenador de departamento no desempenho profissional do professor avaliado;
- 5) Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de LC.

A persecução destes objetivos, que implicou a colaboração e o envolvimento de cerca de sessenta PP de LC e quatro coordenadoras de DLL, permitiu alcançar algumas conclusões, sustentadas, reitere-se, por uma validade ecológica e contextualizada, que já foram sendo expostas no capítulo dedicado à metodologia da investigação, mas que, de um modo sumário, agora se retomam. Convém, no entanto, notar que, atendendo à improbabilidade da generalização afeta à investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994; Yin, 1994; Hammersley & Gomm, 2000; Lincoln & Guba, 2000; Stake, 2000), os resultados alcançados através deste estudo de caso múltiplo e o conhecimento que julgamos ter permitido ampliar deverão: a) ser lidos à luz do contexto em que ocorreram e das suas idiossincrasias, na medida em que os objetivos delineadas para este estudo visavam a compreensão destes contextos em particular e não a generalização a outros; e b) interpretados em termos de probabilidades e similitudes entre grupos, perspetivando-se que as estratégias e procedimentos adotados possam ser aplicados em circunstâncias idênticas, e que possam traduzir-se, expectável e provavelmente, em resultados semelhantes.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, *caracterizar o processo de ADD de professores de LC*, importa começar por notar que as informações recolhidas esclarecem que, no que diz respeito à requisição da observação da componente pedagógica, que encerra a participação do coordenador/SP no processo de ADD, a maioria dos PP não a solicitou devido, sobretudo, à discordância face ao processo/modelo avaliativo. Para além deste argumento, outros motivos evocados dão conta da ausência da possibilidade de progressão na carreira; da falta de reconhecimento de legitimidade para o desempenho da função de SP (nomeadamente por não apresentar formação específica em supervisão pedagógica); da discordância face à forma como os SP foram recrutados; do tipo de público (turmas); do contexto socioeducativo; do desconhecimento legislativo; da falta de autenticidade das aulas observadas; e do carácter inibidor da avaliação. Este conjunto de constrangimentos identificados pelos PP leva-nos a concluir que houve uma certa precipitação da sua aplicação ao terreno, que poderia sido evitada se o modelo tivesse sido, como referem, objeto de experimentação.

Já a minoria dos PP que optou pela inclusão da observação de aulas no seu processo de ADD, sublinhou, sobretudo, a sua indispensabilidade para a progressão na carreira, bem como a necessidade de obtenção de *feedback* sobre a sua prática, uma perspetiva que parece ter sido partilhada pelas coordenadoras/SP, que, ainda que apresentassem uma reação crítica face a este modelo (nomeadamente pelo seu carácter impositivo, aliado às deficiências na nomeação dos coordenadores de departamento; às dificuldades de operacionalização e/ou concretização; à instabilidade legislativa; à ausência de experimentação; à resistência à avaliação; à ausência de formação especializada em supervisão pedagógica; e à instigação do conflito no seio das escolas), argumentaram que poderá, pelo diagnóstico que permite, facilitar a melhoria da prática pedagógica, potenciar a reflexão sobre a mesma e autorizar o reconhecimento profissional. Estas potencialidades associadas ao processo de ADD que foram reconhecidas no âmbito deste estudo parecem consolidar os resultados obtidos através de outras investigações, que também as identificam (Simões, 2000; Fernandes, 2008; Lourenço, 2008; Casanova, 2011; Marques, 2011; Freitas, 2012; Sousa, 2012).

Pese embora o clima alvoroçado que marcou este ano inaugural da implementação do novo modelo de ADD, a investigação clarificou que foram criadas, nos diversos contextos em estudo, as condições necessárias para um acompanhamento e uma interação sistemáticos ao longo da execução do processo superviso/avaliativo. De um modo geral, tudo aponta para que tenham sido adotados encontros, formais e/ou informais, durante as diferentes etapas do processo,

designadamente nos momentos referentes à observação de aulas, uma estratégia supervisiva que foi, de resto, reconhecida pelos PP como a mais expressiva no exercício das SP, e que denuncia a presença do modelo da supervisão clínica (Goldhammer, 1980). Esta percepção cimta a importância que a criação de espaços de discussão e reflexão sobre as práticas, independentemente do seu grau de (in)formalidade, assume para os processos supervisivos. A par desta, o estudo revelou que a experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino, a construção de portefólio reflexivo, bem como a implementação de projetos de formação compuseram, igualmente, o leque das estratégias desenvolvidas pelas coordenadoras/SP no âmbito da ADD.

A investigação iluminou, ainda, que, a par da reflexão crítica sobre a prática, o trabalho colaborativo, a negociação de decisões, e a existência de uma relação interpessoal democrática e simétrica, constituíram os princípios de ação supervisiva mais frequentes na prática das coordenadoras/SP. Para além destes, verificou-se que a partilha de experiências e vivências de ensino; a auto, hetero e co regulação das práticas pedagógicas; a disponibilidade para ouvir os problemas do professor; e apoio à prática pedagógica do professor completaram o conjunto dos princípios de ação supervisiva que marcaram presença no desempenho das coordenadoras/SP, princípios que vão de encontro a uma orientação reflexiva e colaborativa do exercício supervisivo.

No que se refere ao segundo objetivo, *identificar as expectativas, representações e percepções da prática dos professores avaliados face ao papel do coordenador de departamento, enquanto avaliador no âmbito do processo de ADD*, as representações e teorias pessoais associadas ao papel do SP reveladas pelos PP apontam para um papel meramente formativo, desenvolvido num exercício democrático, dialógico e reflexivo, na medida em que foram notabilizadas as funções de apoiar o professor na prática pedagógica; criar um clima favorável ao trabalho colaborativo; fomentar o espírito crítico; problematizar teorias e práticas pedagógicas; analisar construtivamente a prática observada; gerir as relações interpessoais, funções que se acharam, igualmente, associadas às definições que orbitaram em redor do conceito de “supervisor competente”. Com efeito, observou-se uma convergência de pensamento com as coordenadoras/SP de DLL, que reconheceram a importância das funções de regular e monitorizar a prática pedagógica; ouvir atentamente os problemas do professor; fomentar o espírito crítico; alargar a visão de ensino do professor; promover a autonomia do professor; proporcionar o desenvolvimento profissional; estabelecer uma relação interpessoal democrática. As funções valorizadas pelos PP e coordenadoras/SP, aliadas aos princípios de ação e estratégias adotados

pelas coordenadoras/SP nos diferentes contextos de ação estudados que foram anunciadas anteriormente, e que nos levam a concluir que terá prevalecido, na generalidade dos contextos, embora com maior evidência nas escolas A e D, uma supervisão de estilo colaborativo, parecem, igualmente, corroborar a teoria de que a maioria dos participantes se aproxima de uma visão, tendencialmente, democrática, construtivista, colaborativa, reflexiva, dialógica e transformadora da supervisão pedagógica, que acreditamos ser a que mais favorece os processos supervisivos/avaliativos.

No que diz respeito à dimensão avaliativa do exercício supervisivo, as representações dos PP clarificam que é esperada uma corresponsabilização por parte do SP no âmbito do processo de avaliação. Esta expectativa parece evidenciar que o SP deve ser entendido como aquele que orienta um processo formativo e de diagnóstico de problemas/dilemas associados à prática pedagógica do professor, culminante da sua transformação. Vê-se, assim, esclarecido que os PP se afastam de uma conceção que entende o processo de ADD como um produto sumativo e de prestação de contas, um desígnio que se acha implicado ao modelo em vigor, e privilegiam processos de supervisão e de avaliação formativo-construtivistas e edificantes do seu desenvolvimento profissional efetivo, uma perspetiva que se entrelaça com o que tem vindo a ser evidenciado pela literatura e por outros estudos de investigação (cf. Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Simões, 2000; Day, 2001 e 2010; Alarcão & Tavares, 2003; Paquay, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Fernandes, 2008; Lourenço, 2008; Messias, 2008; Flores et al., 2009; Moreira, 2009a; Formosinho & Machado, 2010b; Flores, 2011; Nunes & Rodrigues, 2011; Sousa et al., 2011; Vieira & Moreira, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012). Ainda, as representações dos PP denotam que a atividade do SP deverá ser moldada por valores éticos, dos quais são exemplo a imparcialidade e a justiça, de resto, os princípios de natureza ética mais vinculados pelos PP à prática do SP.

Já no âmbito do terceiro objetivo, a investigação propôs-se *analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL*, tendo, para além das interpretações anteriormente apresentadas, concluído que, sob o ponto de vista das representações sobre a influência que as relações interpessoais poderão exercer para a dinâmica supervisiva e para o processo de ADD, as coordenadoras/SP de DLL confirmaram, inequivocamente, que poderão influenciá-los. Percecionaram, ainda, que houve, face aos seus contextos de atuação, lugar para uma boa relação interpessoal com os avaliados, sustentada pelos princípios da democraticidade e

do diálogo, o que permite aproximá-las de uma liderança de tipo, tendencialmente, democrático e de um estilo de supervisão colaborativo. A adoção desta postura poderá ser explicada pelo facto de se tratar de um exercício supervisivo desenvolvido num contexto horizontal, em que se verifica uma maior proximidade identitária, uma maior simetria estatutária e uma hierarquia menos demarcada quando comparada com um cenário de supervisão vertical (Alarcão, 1996; Glickman et. al., 1998; Vieira & Moreira, 2011).

Ainda na ótica das vivências sobre a implementação da ADD foram reconhecidas algumas virtudes pelas coordenadoras/SP ao processo, nomeadamente o crescimento profissional que proporcionou; o debate e a reflexão sobre a educação que despoletou; a certificação do autorreconhecimento da competência de SP que permitiu; e a gestão favorável das relações interpessoais, potencialidades que são, de resto, consonantes com as identificadas pelos PP e que se enunciaram anteriormente. Crê-se, assim, que este reconhecimento permite robustecer a validade do processo de ADD enquanto mecanismo propulsor do desenvolvimento e da melhoria da prática profissional docente.

Observou-se, paralelamente, que os constrangimentos associados a este processo se decomuseram entre os aspetos relacionados com a ação direta do SP e os relacionados com a implementação do processo de ADD, tendo-se destacado a desconfiança face ao avaliador por parte dos avaliados; a resistência ao processo de ADD/modelo avaliativo, que acarretou tensões no seio das escolas; a impossibilidade de operacionalização do modelo pela logística implicada; bem como a insegurança que o SP poderá apresentar no desempenho do seu papel de avaliador, na medida em que se trata de uma função de uma exigência substantiva, que implica uma competência multifacetada e que poderá levar o SP a questionar a sua capacidade para a exercer. De facto, foi sendo reiterada, em vários momentos da investigação, quer pelos PP, quer pelas próprias coordenadoras/SP, a defesa da detenção de formação especializada em supervisão pedagógica, na perspetiva de que essa especialização credibilize e confira autoridade científica aos SP para analisar e avaliar o desempenho profissional dos seus pares. Deste modo, a investigação parece evidenciar e corroborar a posição defendida por vários autores/investigadores sobre a necessidade de o recrutamento dos SP obedecer a um perfil qualificado, visto que nem todos os professores estarão, efetivamente, preparados, científica e eticamente, para o desempenho desta função (cf. Sarmento, 1988; Vieira, 1993a; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005; Esteves et al., 2008; Lourenço, 2008; Aguiar & Alves, 2009; Borges, 2009; Flores & Simão, 2009; Gomes, 2010; Marques, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012), um princípio que também partilhamos. Neste sentido, reitera-se que

a seleção dos SP deva englobar, a par da experiência de ensino, a formação especializada (Esteves et al., 2008), impondo-se, no âmbito do processo de ADD, a criação de equipas formativas integradas por supervisores devidamente qualificados e pertencentes a um quadro profissional especializado (Alarcão, 1996, cit. por Esteves et al., 2008). Afirma-se, assim, a urgência de uma análise profunda sobre a forma como os avaliadores/SP têm vindo a ser recrutados, uma seleção que não poderá continuar a obedecer a procedimentos de nomeação coerciva, devendo passar a perfilar-se segundo uma lógica de motivação e qualificação (Aguiar & Alves, 2010).

O estudo revelou, simultaneamente, que o desenvolvimento de competências de gestão das relações interpessoais e da reconstrução das práticas pedagógicas do próprio SP constituíram as aprendizagens mais significativas que o processo de ADD trouxe às coordenadoras/SP. Conclui-se, deste modo, que numa dinâmica supervisiva recíproca um SP também aprende e (re)constrói as suas práticas (cf. Alarcão, 2002; Garmston et al., 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Soares, 2009), um dado que parece patentear uma visão construtivista e transformadora deste processo. Na perspetiva das aprendizagens realizadas pelos professores avaliados, as coordenadoras/SP de DLL adotaram práticas de autorregulação e de heteroavaliação e de inovação pedagógica, bem como o trabalho colaborativo e a reflexão coletiva, um conjunto de aprendizagens que parece certificar a ideia que se tem vindo a discutir de que o processo de ADD questionou as práticas pedagógicas e contribuiu para a sua transformação.

Sublinhe-se, não obstante, que a promoção da excelência; a boa condução do processo fomentada numa relação interpessoal saudável; a promoção do diálogo e da articulação entre ciclos de ensino; bem como o estímulo do trabalho colaborativo, compuseram os objetivos ao nível do desempenho de funções supervisivas delineados pelas coordenadoras/SP, tendo-se verificado que a totalidade das coordenadoras/SP realizou uma avaliação positiva sobre o seu cumprimento, manifestando graus de satisfação que se traduziram entre o satisfatório e o elevado.

A investigação permitiu, igualmente, *compreender o impacto da ação supervisiva do coordenador de departamento no desempenho profissional do professor avaliado*, que constituía o quarto objetivo delineado para este estudo de caso. Assim, o processo de ADD parece ter contribuído para o desenvolvimento profissional da maioria dos avaliados, embora não tenha sido um entendimento unânime. Não obstante, os contributos para a melhoria do desempenho profissional ter-se-ão, na ótica das coordenadoras/SP, refletido em termos da adoção de novas práticas pedagógicas, da instigação do diálogo, da fomentação de boas relações laborais, da implementação do trabalho colaborativo, e do estímulo à reflexão. Já na perspetiva dos professores

avaliados, conclui-se que a maioria dos PP dos quatro DLL se acha satisfeito com o papel da SP relativamente à promoção do seu desenvolvimento profissional, pese embora não tenha sido possível apurar, com toda a clareza, o grau de relevância atribuído ao seu envolvimento nas escolas B e C, na medida em que a dispersão de opiniões dos PP não permitiu compreender se o contributo da coordenadora/SP para o seu desenvolvimento profissional terá sido relevante para estes, como parece ter sido, de resto, para os PP oriundos da escola A. Este resultado dissemelhante coloca em evidência que: a) o desenvolvimento profissional poderá ser alavancado por outros fatores que extravasam o exercício supervisivo, e que poderão passar, entre outros, pelo plano de desenvolvimento profissional que cada professor traça para si próprio e por estratégias que se descentralizam dos seus contextos de ação, designadamente a frequência de formação especializada e/ou contínua, e de estratégias de autossupervisão, não retirando, contudo, o potencial que o olhar supervisivo poderá implicar para a reconstrução crítica das práticas; b) o perfil do SP e a formação que detém determinam, potenciam e/ou limitam a eficácia e qualidade dos processos supervisivos e, conseqüentemente, condicionam o desenvolvimento profissional dos professores avaliados (cf. Esteves et al., 2008).

As evidências apresentadas corroboram, em suma, que na perspetiva da generalidade dos participantes, a supervisão que melhor serve o processo de ADD deverá ser participada e colaborativa, democrática e ética, construtiva e formativa, reflexiva e crítica, qualificada e profissionalizada, libertadora e autonomizadora. Trata-se de uma supervisão meta-analítica e de intervenção (Sá-Chaves, 1999), que investe, efetivamente, na melhoria das práticas pedagógicas, no desenvolvimento profissional dos professores e no crescimento coletivo, e que intenta, sobretudo, restaurar a confiança daqueles que nela se ancoram. Serão estas atitudes arrestadas para a prática do SP, que se coadunam com quadro ético-concetual de supervisão que perfilhamos, as facilitadoras do desenvolvimento profissional e da formação contínua dos professores de LC em contexto de trabalho, recomendações que, de resto, se deixam ao cuidado da supervisão interpares.

Compreendendo, assim, que a avaliação se trata de uma inevitabilidade necessária à melhoria do ensino e à sua própria evolução, será fundamental repensá-la, negociá-la e reconstruí-la com os interessados (Nunes & Rodrigues, 2011), através da criação de espaços de reflexão e de aprendizagem, cedendo tempo para experimentar e testar mudanças, para observar e intervir sobre a ação (Moreira, 2009a), passando a guiá-la por uma orientação menos burocrática e mais profissional, mais clínica, mais analítica e mais orientada para a prática. Impõe-se ainda a reflexão sobre uma avaliação que se revele, simultaneamente, diferenciadora, compreendendo o

desempenho à luz da etapa do ciclo da carreira em que o professor se encontra, e contextualizada, lavrando em favor das reais necessidades dos contextos e dos seus atores.

Crê-se, ainda, que, num período em que se assistiu a uma metamorfose do exercício supervisivo aplicado ao processo de ADD e que impunha um olhar crítico sobre este, a investigação aqui retratada terá desbravado as percepções e vivências dos professores de LC sobre um tempo prologar e de extrema importância, como todos os momentos de mudança o são, da implementação deste controverso modelo, cumprindo o objetivo a que se propôs de *aprofundar o conhecimento nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de LC*.

Pese embora o conhecimento alcançado, impõe-se a referência a algumas limitações que decorrem deste estudo. Neste sentido, parece ser importante começar por recordar que esta investigação foi para o terreno no segundo ano de implementação do novo modelo de ADD, momento em que fervilhava ainda a contestação em seu redor, agravada após o ano preambular que permitiu expor, na prática, as suas deficiências. Em virtude desta postura contestatária, houve uma enorme dificuldade na angariação de escolas participantes, uma resistência que reitera a animosidade face a processo e que fechou, inclusivamente, a porta a algumas possibilidades que poderiam ter interesse em serem estudadas, nomeadamente analisar e comparar o processo de ADD entre instituições do ensino público e privado, que não se tratando de um objetivo pensado em fase de projeto, foi a dada altura ponderado, uma pista que deixamos à mercê de investigações vindouras.

Foi também este um tempo marcado por uma avalanche legislativa, que, numa tentativa de correção por parte das entidades ministeriais, ia diligenciando reformulações em cima de reformulações, que esgotaram as escolas e os seus profissionais e que culminaram, primeiramente, na suspensão do processo, para mais tarde o retomar, aplicando-o, nesse ano letivo (2008-2009), somente aos docentes em regime de contrato administrativo a termo certo e aos professores em fase de progressão na carreira. Este constrangimento trouxe imensas implicações para este estudo, chegando a questionar-se, ainda que inconvicamente, se não haveria a possibilidade de um retrocesso e de este modelo ser totalmente revogado. Estando em causa a sua realização por este estado de *standby* que o ensombrou e que nos deixou num impasse, optou-se por realizá-lo retrospectivamente, recorrendo às vivências dos professores face ao ano imediatamente anterior, inicial portanto, o que implicou algumas reestruturações, designadamente a exclusão da audiogravação de encontros de supervisão que havia sido arquitetada, que nos teria permitido observar a dinâmica estabelecida entre as coordenadoras/SP e os PP e solidificar/enriquecer as

informações que as restantes estratégias permitiram apurar. Reconhece-se, assim, que se perderam as emoções do momento presente em favor das memórias do tempo vivido, que poderão ter autorizado, porém, uma reflexão menos cálida e mais ponderada aos participantes.

Outras limitações associadas a este estudo dão conta do facto de se situar num plano transversal às várias áreas do ensino e evidenciar redutoramente as dimensões específicas do contexto disciplinar em LC, o que lhe retira, reconhece-se, alguma especificidade, ainda que permita elevar o seu grau de transferibilidade a outros contextos/áreas disciplinares, limitações que poderão ser corrigidas e revistas em investigações futuras. Admite-se, ainda, que a inclusão da perspetiva dos diretores das quatro escolas cooperantes poderia, igualmente, ter sido contemplada, na medida em que vivenciaram o processo com responsabilidades acrescidas. Este constrangimento relaciona-se com um outro que o implicou: a falta de tempo para a realização do estudo, um obstáculo que condicionou severamente o seu desenvolvimento. Na verdade, a conclusão desta investigação foi o resultado de uma enorme determinação pessoal, que nunca me abandonou, e de uma esgrima permanente entre a minha vontade em terminar este projeto e as contrariedades que foram, sistematicamente, surgindo. Não me sendo concedida qualquer dispensa de serviço dado o meu estatuto de professora contratada, foi-me difícil conciliar a investigação com a minha atividade profissional, desenvolvida em condições extremamente adversas, e com a vida pessoal e familiar. Outra disponibilidade teria, certamente, autorizado uma análise mais exaustiva e a inclusão de outras estratégias/participantes.

Não obstante, constituíram novos focos de interesse decorrentes desta investigação, analisar o processo de ADD dos próprios SP; perceber o lugar que o conhecimento de conteúdo ocupa na ADD; continuar a investigar a dimensão ética associada ao conhecimento profissional dos professores e dos SP, insistindo na urgência da sua inserção nos programas de formação profissional docente; analisar os efeitos da avaliação externa introduzida pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012; verificar os efeitos da ADD no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que poderão, a par das indicações já avançadas, indiciar pesquisas futuras, entendendo que traduzirão, na nossa ótica, informação relevante para o debate em torno da formação e do desenvolvimento profissional dos agentes do ensino.

Em suma, concluo este texto consciente de que o paradigma de uma supervisão construtivista-desenvolvimentalista, carregada de sentido no processo de ADD, que, como outros, defendo, estará ainda distante dos interesses mediáticos das agendas político-educativas que norteiam o sistema de ensino do momento, focalizado, como se fez notar ao longo deste texto,

numa avaliação de controlo e de prestação de contas, desafeta do desenvolvimento profissional efetivo. É, porém, nessa consciência que reitero que a investigação desenvolvida cimentou a minha convicção de que a supervisão “pode constituir uma prática pedagógica e política de compreensão e gestão da complexidade das situações educativas, recusando processos de simplificação da realidade ou aplicação tecnicista de soluções pré-definidas aos problemas encontrados” (Vieira, 2010: 167). Esta atividade, situando-se entre o real e o ideal, abre “caminho à resistência e acção estratégicas face a constrangimentos e dilemas” (ibidem), dando origem a práticas re(ide)alistas, uma convicção que também professo.

Deste lugar, em que pude refletir criticamente sobre o que torna as práticas supervisivas (im)possíveis e procurar identificar as condições para a sua reconstrução continuada (Vieira & Moreira, 2011), guardarei, por fim, as memórias de um tempo de dificuldade e de resistência em que procurei, uma vez mais, percorrer o meu caminho de possibilidades, um percurso que me levou ao confronto com as minhas insatisfações, os meus desejos e que me fez, em suma, (re)descobrir o que ficou para trás e (re)desenhar o que há de vir (Vieira, op. cit.). Apesar de todas as adversidades, continuo a acreditar que nós somos o sistema e o sistema somos nós. Para que possamos, todavia, mudar o sistema torna-se inevitável que comecemos, primeiramente, por nos mudar a nós próprios e foi, em absoluto, o que tenho procurado fazer desde o dia em que pisei o palco de uma sala de aula pela primeira vez. Acredito, como outrora, que a recuperação da boa reputação do trabalho dos professores depende da vontade individual de transformar o coletivo e, como tal, toda a atitude deverá ser pensada na confiança de que cada passo fará a diferença. De resto, é na certeza desta avidez de mudança e da insatisfação permanente da chegada que concluo esta etapa tão marcante do meu percurso académico, estando segura de que será somente apenas mais um passo de uma longa caminhada...um novo ponto de partida, num outro tempo, certamente, chegará.

Referências bibliográficas

Adelman, C., Jenkins, D. & Kemnis, S. (1980). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. In H. Simons (ed.), *Towards a science of the singular*. Centre for Applied Research in Education: University of East Anglia.

Afonso, A. J. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *Revista Elo 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30.

Afonso, A. J. (2012). O comparativismo avaliador e a teoria da modernização revisitada. In M. P. Alves & J. C. Morgado (orgs.), *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 55-73.

Aguiar, J.L. & Alves, M.P. (2009). Avaliação de desempenho docente (ADD) e efeitos na qualidade do processo de ensino/aprendizagem. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3560-3574.

Aguiar, J. L. & Alves, M. P. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 229-258.

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDINE.

Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. In *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266.

Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervísio ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, pp. 11-55.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218-238.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-27.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Almeida, C., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F. & Marques, D. (1995). Do processo de observação à reconstrução da interação pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira. In I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 87-105.

Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J. C. P. (2006). Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 9, São Paulo: APLIESP, pp. 9-19.

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 109-129.

Alves, F. C. (2004). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium – Revista do ISPV*, número 29, pp. 222-239.

Alves, M. P. & Flores, M. A. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010a). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. A. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 06-12.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010b). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação?. In M. A. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 89-108.

Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação do desempenho – Introdução*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar* (2ª Edição). Porto: Edições Asa.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Coleção CINInE. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

Avalos, B. (2010). O sistema chileno de avaliação do desempenho docente. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 45-63.

Bailey, K. (2006). *Language teacher supervision – a case-based approach*. New York: Cambridge University Press.

Baptista, M. I. & Sanches, M. A. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/ professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (orgs.), *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Cadernos CCAP 3 – Ministério da Educação.

Barbosa, I. (2006). Portefólio reflexivo e desenvolvimento de competências: uma experiência pedagógica em contexto universitário. In L. R. Oliveira & P. Alves (orgs.), *Actas do I Encontro sobre e-Portefólio – Aprendizagem formal e informal*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-88. Consultado em setembro de 2013 em <http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/artigos/encontro-portefolioportugal.pdf>.

Bardin, L. (1977, 2ª ED., 1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Bassey, M. (1999). *Case study in research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Bell, J. (2002). Questionnaires. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (eds.), *Research methods in educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 159-171.

Ben-Peretz, M. (2010). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?. In *Teacher and Teacher Education*, vol. 27, issue 1, pp. 3-9.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teacher: a private cold war*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5th Edition). Boston: Pearson Education, Inc.

Borges, N. N. F. M. (2009). *Avaliação de desempenho docente: a perspectiva de professores de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Brandão, M. I. & Santos, M. A. (2008). A supervisão numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Saber e Educar, Cadernos n° 7: Supervisão Pedagógica e Formação de formadores*. Porto: Centro de Investigação Paula Frassinetti, pp. 79-105.

Brown, A. & Dowling, P. (1998). *Doing Research/ reading research: a mode of interrogation for education*. London: The Falmer Press.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman, Ltd.

Burke, P. (1987). *Teacher development: induction, renewal, and redirection*. New York: Falmer Press.

Burton, D. & Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2002). Authenticity – reliability, validity and triangulation. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (eds.), *Research methods in educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 59-72.

Busher, H. (2002). Ethics of research in education. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (eds.), *Research methods in educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 73-89.

C

Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº 08, pp. 49-60. Consultado em julho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 01, pp. 1-47.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Paiva (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, pp. 31-45.

Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa Editores II.

Casanova, M. P. S. M. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. In *8º Congresso Nacional de Administração Pública: desafios e soluções*. Lisboa, pp. 97-111.

Cascão, A. F. (2004). *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ceitol, M. (2006). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 23-38.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th Edition). London: Routledge.

Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. & (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher education*, 2 (4), pp. 377-387.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.

Cortazzi, M. (2002). Analysing narratives and documents. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (eds.), *Research methods in educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 196-212.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, volume 12 (nº 1), Braga: Universidade do Minho, pp. 5-15.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., Machado, E. (2010). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação, Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 322-339.

Craft, A. (1996). *Continuing professional: a practical guide for teachers and schools*. London and New York: the Open University.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Edition). California: Sage Publications Ltd.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Edition). California: Sage Publications Ltd.

Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

D

Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Day, C. (1993). The development of teachers' thinking and practice: does choice lead to empowerment?. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing teacher education: teacher development*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, pp. 125-144.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, LDA.

Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, pp. 29-39.

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 141-161.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 197-235.

De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional: postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. A. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 13-31.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

E

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Elliott, J. (1993). The relationship between “understanding” and “developing’ teachers” thinking. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing teacher education: teacher development*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, pp. 193-207.

Eraut, M. (1996). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Farmer Press.

Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. & Allen, S. (1993). *The naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications Ltd.

Esteves, C. H., Caires, S., Martins, C. & Moreira, M. A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores da escola: factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, vol. 16 (1.2), pp. 153-168.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação continua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 73-79.

Farah, F. (2008). O conceito de competência. Consultado em maio de 2013 em <http://www.ogerente.com.br>.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Porto: Texto Editores.

Ferreira, C. A. S. (2006). *A avaliação do desempenho docente: expectativas dos professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.

Ferro, E. (2011). O desenvolvimento e avaliação de competência(s) no contexto da observação de aulas. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (org.), *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 95-108.

Figueiredo, L. M. F. M. R. (2009). *A avaliação de desempenho docente: estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 65-81.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação do desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (autores), *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-95.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho (autores), *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 97-118.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010c). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho & J. Machado, *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 51-76.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho & J. Machado, *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 11-24.

Foxen, T. & Peck, T. (1992). *Supervisores*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Flores, M. A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Flores, M., Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho. In M. Flores e A. Simão (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.

Freitas, M. R. (2012). *Avaliação do desempenho do professor de línguas estrangeiras: - o que pensam os professores?*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fresser, R. & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Fresser, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College, pp. 117-191.

Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

Galisson, R. (1994). *Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. Études de Linguistique appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, pp.95.

Galisson, R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par une autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée*, 116, pp. 477-496.

Glanz, J. (2005). *On vulnerability and transformative leadership: an imperative for leaders of supervision*. Georgia: Council of professors of Instructional Supervision Annual Conference.

Garcia, P. S. & Bizzo, N. (2012). As motivações de professores de ciências para a formação contínua a distância. *Revista Educação em Questão*, Natal, volume 44, nº 30, pp. 165-194.

Garmston, R. J., Lipton, L. E. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-132.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquirido: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Girerd, R. (2004). Une pratique prometteuse en France: de L'inspection individuelle au Portfolio. In L. Paquay, *L'Évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 197-211.

Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *SuperVision and instructional leadership – a developmental approach* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership – a developmental approach* (6th Edition). Boston: Pearson Education.

Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers* (2nd Edition). Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.

Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.

Gomes, M.C. (2010). *Avaliação do desempenho docente: objetivos e controvérsias*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Gomes, A. M. O. (2012). *O papel da supervisão na avaliação do desempenho docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação.

Gonçalves, J. A. M. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

González Sanmamed, M. & Abeledo, E. J. F. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 353, pp. 47-70.

Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade?. *Saber (e) educar*, 12, pp. 31-58.

Grossman, P. (1990). *A tale of two teachers: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd, pp. 105-117.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Coewin Press.

H

Habermas, J. (1998). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Hadji, C. (1995). A Avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (coords.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27-36.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico?. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 111-139.

Hadji, C. & Baillé, J. (2001). *Investigação e educação – para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

Hammel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.

Hammersley, M. & Gomm, R. (2000). Introduction. In M. Hammersley, R. Gomm & P. Foster (2000). *Case study method: key issues, key texts*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd, pp. 1-16.

Hargreaves, D. H. (1993). A common-sense model of professional development of teachers. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing teacher education: teacher development*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, pp. 86-92.

Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 133-223.

Hartley, J. (2004). Case study research. In C. Cassel & G. Simon (Eds.) *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications Ltd, pp. 323-333.

Heideman, C. (1990) Introduction to staff development. In P. Burke, R. G. Heidman & C. Heideman (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.

Henrique, J. & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física?. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, volume 6, nº2. Porto, pp. 194-204.

Hofrichter, D. A. & Spencer, L. M. (1996). Competencies: the right foundation for effective human resources management, compensation and benefits review. *Human Resources Management Journal*, vol. 13, no. 02, pp. 3-12.

Holly, M. L. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.

Holsti, O. (1969). *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Holstein, J. A. (1995). *The active interview*. London: Sage.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistic*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, pp. 269-293.

Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos?. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 83-110.

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores.* Aveiro: Estante Editora.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Veira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development.* Dublin: Authentik.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd Edition). London and New York: RoutledgeFalmer.

King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In C. Cassel & G. Simon (Eds.) *Essential guide to qualitative methods in organizational research.* London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications Ltd, pp. 11-22.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores e A. Simão (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage.

Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning: practice, policy and research.* Buckingham: Open University Press.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Ledford Jr., G. E. (1995). Paying for the skills, knowledge, and competencies of knowledge workers. *Compensation & Benefits Review*, volume 27, pp. 55-62.

Leithwood, k. & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration*. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 45-72.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: quality in qualitative research. In J. Smart (ed.), *Higher education: handbook of theory and research. Vol. XVI*. New York: Agathon Press, pp. 25-72.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: there is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (eds.), *Case study method: key issues, key texts*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications Ltd, pp. 27-44.

Lobo, A. (2008). Sistemas de avaliação docente: uma questão “conflituosa”. In *Educare*. Consultado em agosto de 2013 em <http://www.educare.pt/Detail.aspx?contentid=4ED99D5743452B17E04400144F16FAAE&channelid-D40B79DEE54DD842B283E3E9AD9ECC6A&schemaid&opsel-1>.

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.

Lourenço, D. A. C. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – um contributo para a definição de um plano de formação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Lynn, S. K. (2002). The winding path: understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House*, 75 (4), pp. 179-182.

M

Macedo, L. (2002). Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 113-135.

Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares – percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-1, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 73-93.

Madison, G. (1988). *The hermeneutics of postmodernity: figures and themes*. Bloomington: Indiana University Press.

Mann, P. H. (1983). *Métodos de investigação sociológica* (5^o Edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 7-22. Consultado em junho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?. *Revista Profform: Centro de formação de*

professores do Nordeste Alentejano, número 3. Consultado em maio de 2013 em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm.

Marques, R. M. F. G. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação de desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

Martins, A. M. (2006). *O portfolio reflexivo – estratégia de formação do professor estagiário*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, volume 28, pp. 1-14.

Medina, A. S. (1997). O supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In C. A. Silva Junior & M. Rangel (orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, São Paulo: Papyrus, pp. 9-35.

Mendonça, M. A. F. (2007). *A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Messias, J. (2008). *A avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. S. Francisco, CA: Jossey Bass.

Middlewood, D. & Cardno, C. (2001). The significance of teachers performance and its appraisal. In D. Middlewood & C. Cardno (eds), *Managing teacher appraisal and performance: a comparative approach*. London: Routledge Falmer, pp. 1-16.

Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-139.

Monteiro, A. R. (2004). *Educação e deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

Monteiro, E. (2013). Supervisão e processo de avaliação do desempenho profissional docente: representações e vivências do supervisor pedagógico. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3873-3890.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Direção Regional da Ciência e Tecnologia.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Moreira, J. R. & Ferreira, M. J. (2011). Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), pp. 61-75. Consultado em setembro de 2013 em <http://eft.educom.pt>.

Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2009a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação – Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, número 4. Braga: CIED, pp. 241-258.

Moreira, M. A. (2009b). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Revista Elo 16*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 37-41.

Moreira, M. A. (2010a). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA, pp. 91-110.

Moreira, M. A. (2010b). Supervisão pedagógica e educação em línguas: acção, formação e investigação. In R. Bizarro & M. A. Moreira (org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA, pp. 11-15.

Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: o que vale o que observamos?. In M. P. Alves, M. A. Flores & E. A. Machado (org.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 17-38.

Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-146.

Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, pp. 41-57.

N

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). Prefácio in P. Perrenoud. *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

Nunes, A. M. P. C. (2007). *Supervisão, reflexão e investigação-acção: apontamentos e ensaios de desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nunes, C. & Rodrigues, P. (2011). A (In)evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios. In D. Fernandes (org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, pp. 167-184.

O

O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing teacher education: teacher development*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, pp. 243-256.

Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In *I. Alarcão (org.), Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 43-54.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Printer Publishers Ltd.

Ovens, P. (1993). The development of primary school teachers' thinking about the teaching and learning of science. In J. Elliott (ed.), *Reconstructing teacher education: teacher development*. London: The Falmer Press, pp. 211-228.

P

Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Paiva, M.; Barbosa, I.; Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira; M. A. Moreira; M. Paiva; I. Barbosa; I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-108.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 166-216.

Parente, C. (2008). *Competências: formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.

Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, no 07, volume 33, pp. 48-54.

Pereira, M. (2006). *Representações de estilos supervisivos e autonomia do professor estagiário*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2002b). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002c). *A formação de professores no século XXI*. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 11-33.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Revista Quadrante*, vol. 3, nº 1. Lisboa: APM, pp. 3-18.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, pp. 27-44.

Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. & Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 23-38.

Q

Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo?. In F. Vieira (org.), *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-14.

R

Radnor, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education*. Buckingham: Open University Press.

Rauhala, P. (2008). *A avaliação na Finlândia*. In *Esquerda.NET*. Consultado em agosto de 2013 em <http://www.esquerda.net/dossier/avaliacao-na-finlandia>.

Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Centro de Estudos do Humanismo Crítico e Livraria Ideal Editora.

Reis, M. I. (2007). Os desafios da educação em Portugal: a questão da formação de professores. In J. C. Morgado e M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, pp. 73 – 87.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Cadernos CCAP 2 – Ministério da Educação.

Rego, A. & Cunha, M. P. (2003). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade – teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Editora RH.

Ribeiro, D. A. D. P. (2005). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo no contexto da Educação de Infância*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodwell, M. K., (1998). *Using research for social justice: an example of constructivist research with street children*. Consultado em setembro de 2012 em mrodwell@attas.vcu.edu. (dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2928358.pdf).

Roldão, M. C., (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores* (2ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

S

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Santos, S. M. (2007). Percursos e perspectivas de formação contínua em Portugal. In J. C. Morgado & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, pp. 59-62.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: Um processo de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sarmento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores – papel, estatuto e funções na componente de prática educativa dos programas de formação de professores. In *Actas da 1º Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: IPF-ESSE.

Scaramucci, M. V. R. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 36, pp. 11-27.

Schön, D. (1983). *The effective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schostak, H. A. (2002). *Researching your professional practice: doing qualitative research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Schulz, A. (2010). Formação ética para o exercício da docência. In *V CINFE: Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Brasil: Caxias do Sul, pp. 1-11. Consultado em julho de 2013 em <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe>.

Schutt, R. K. (2006). *Investigating the social world: the process and practice of research* (5th Edition). California: Sage Publications, Inc.

Seco, G. M. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Revista & Comunicação*, Escola Superior de Leiria, n° 8, pp. 73-92.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.

Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, pp. 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1–22.

Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subjectspecific conceptions of teaching. In L. Mesa & Jeremias, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Volume I). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 53-69.

Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161-221.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.

Simão, A. M. V. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 93-101.

Simão, A. M. V., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação, pp. 63-72.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

- Simões, M. F. A., Faria, N. F. C., Dionísio, S. C. N., & Lima, M. L. J.** (2011). A construção do plano de desenvolvimento profissional. In M. P. Alves, M. A. Flores & E. A. Machado (org.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação do desempenho* (Introdução). Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 123-151.
- Slick, S. K.**(1997). Assessing Versus Assisting: The Supervisors` roles in Complex Dynamics of the Student Teaching Triad. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), pp. 713-726.
- Soares, M.** (2009). A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *Ozarfaxinars e-revista, Supervisão pedagógica: para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica*, vol. 12, pp. 1-12.
- Sockett, H.** (1989). Research, practice and professional within teaching. *Journal of Curriculum Studies* – Vol. 21, pp. 97-112.
- Sousa, F., Leal, S. M. & Cabral, A. P.** (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*, Ano XVII, vol. 20, nº 21, pp. 17-42.
- Sousa, J. D. C. S.** (2012). *Opiniões de professores avaliadores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente: estudo exploratório de caso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S.** (1990). Models of staff development. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 234-250.
- Sparks, D. & Hirsh, S.** (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Spencer, L. M. Jr. & Spencer, S. M.** (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, pp. 9-10.

Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (eds.), *Case study method: key issues, key texts*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 19-26.

Stronge, J. M. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 22-43.

Sugrue, C. (2010). Profissionalismo e Performatividade: A experiência dos professores irlandeses no tango entre a política e a prática. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 163-195.

Sullivan, S. & **Glanz**, J. (2013). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques* (4th Edition). Thousand Oaks, California; London: Corwin Press.

Symon, G. & **Cassel**, C. (2004). Promoting new research practices in organizational research. In C. Cassel & G. Symon (2004), *Essential guide to qualitative research methods in organizational research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 1-10.

T

Tardif, J. & **Foucher**, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. A. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 32-53.

Tomás, I. & **Costa**, J. A. (2011). Avaliação dos professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol.19, n.72, pp. 457-484. Consultado em outubro de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a02v19n72.pdf>.

Tomaz, C. F., **Sá-Chaves**, I. & **Martins**, I. P. (2009). Desenvolvimento de práticas de educação para a cidadania: um estudo de caso em supervisão curricular. In *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE, "Novos contextos de formação, pesquisa e mediação"*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching – case studies of second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

V

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Aprendizagem*, Ano 5 (30), pp. 56-57.

Vicente, S. R. G. (2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação do desempenho docente: estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Vieira, F. (1993a). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (1993b). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (org.), *Dimensões da educação em línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, pp. 69-90.

Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, nº 1, pp. 116-138.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 15-44.

Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, nº 105, pp. 197-217.

Vieira, F. (2009b). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista Elo 16*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 31-35.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos CCAP 1- Ministério da Educação.

Villa Sánchez, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal: Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan*. Colección Estudios de Educación. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

Von Krogh, G. & Ross, J. (1995). A perspective on knowledge, competence and strategy. *Personnel Review*, no 03, vol. 24, pp. 56-76.

W

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London, Washington DC: The Falmer Press.

Wallace, M. J. (1995). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wodlinger, M. G. (1999). The development of reflective practice in preservice teacher education: a rationale and an example. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 233-240.

Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.

Wragg, T. (2002). Interviewing. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (eds), *Research methods in educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd, pp. 143-158.

X

Xavier, R. P. (2000). A competência comunicativa do professor de Inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *ESP, São Paulo*, vol. 22, nº 1, pp. 1-25.

Y

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd Edition). California: Sage Publications.

Z

Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38, 2, pp. 9-16.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, número 103, vol. 29. Campinas. Consultado em julho de 2013 em <http://www.scielo.br>.

Legislação consultada

Lei número 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), de 14 de outubro, publicada na I Série, nº 237 do Diário da República, pp. 3067-3081.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, publicado na I Série (1º Suplemento), nº 98 do Diário da República, pp. 2040(2)-20140(19).

Decreto- Lei nº 1/98, de 2 de janeiro, publicada na I Série-A, nº 01 do Diário da República, pp. 2-28.

Despacho Conjunto SEEI/ SEASE nº 198/ 99, de 03 de Março, publicado na II Série, nº 52 do Diário da República, pp. 3138.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, publicado na I Série, nº 14 do Diário da República, pp. 501-547.

Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, de 10 de janeiro, publicado na I Série, nº 7 do Diário da República, pp. 225-233.

Decreto Regulamentar nº 4/2008, de 05 de fevereiro, publicado na 1ª Série, nº 25 do Diário da República, pp. 913-915.

Despacho nº 6753/2008, de 07 de março, publicado na 2ª Série, nº 48 do Diário da República, pp. 9766-9767.

Despacho nº 7465/2008, de 13 de março, publicado na 2ª Série, nº 52 do Diário da República, pp. 10882-10884.

Despacho nº 13 459/2008, de 14 de maio, publicado na 2ª Série, nº 93 do Diário da República, pp. 21599.

Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio, publicado na 1ª Série, nº 99 do Diário da República, pp. 2928-2930.

Despacho nº 16872/2008, de 23 de junho, publicado na 1ª Série, nº 119 do Diário da República, pp. 27150-27157.

Decreto-Lei nº 104/2008, de 24 de junho, publicado na 1ª Série, nº 120 do Diário da República, pp. 3800-3807.

Despacho nº 20131/2008, de 30 de julho, publicado na 2ª Série, nº 146 do Diário da República, pp. 34124-34125.

Despacho nº 27136/2008, de 24 de outubro, publicado na 2ª Série, nº 207 do Diário da República, pp. 43471.

Despacho conjunto nº 31996/2008, de 16 de dezembro, publicado na 2ª Série, nº 242 do Diário da República, pp. 50235.

Despacho nº 32047/2008, de 16 de dezembro, publicado na 2ª Série, nº 242 do Diário da República, pp. 50274.

Despacho nº 32048/2008, de 16 de dezembro, publicado na 2ª Série, nº 242 do Diário da República, pp. 50274-50275.

Lei nº 64-A/2008, de 31 de dezembro, publicado na 1ª Série, nº 252 do Diário da República, pp. 9300-(2)-9300-(389).

Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 05 de janeiro, publicado na 1ª Série, nº 2 do Diário da República, pp. 122-(2)-122-(4).

Despacho nº 3006/2009, de 23 de janeiro, publicado na 2ª Série, nº 16 do Diário da República, pp. 3412-3414.

Despacho nº 15772/2009, de 10 de julho, publicado na 2ª Série, nº 132 do Diário da República, pp. 27124.

Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de agosto, publicado na 1ª Série, nº 162 do Diário da República, pp. 5534-5535.

Portaria nº 1317/2009, de 21 de outubro, publicado na 1ª Série, nº 204 do Diário da República, pp. 7905-7908.

Despacho nº 4913-B/2010, de 18 de março, publicado na 2ª Série, nº 52 do Diário da República, pp. 13490-(2).

Despacho nº 7886/2010, de 05 de maio, publicado na 2ª Série, nº 87 do Diário da República, pp. 23815.

Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de junho, publicado na 1ª Série, nº 120 do Diário da República, pp. 2229-2237.

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, publicado na 1ª Série, nº 120 do Diário da República, pp. 2237-2244.

Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro, publicado na 2ª Série, nº 180 do Diário da República, pp. 47135-47138.

Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro, publicado na 1ª Série, nº 183 do Diário da República, pp. 4126-4127.

Despacho normativo nº 24/2010, de 23 de setembro, publicado na 2ª Série, nº 186 do Diário da República, pp. 48708-48709.

Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro, publicado na 2ª Série, nº 186 do Diário da República, pp. 52300-52302.

Despacho nº 17645/2010, de 24 de novembro, publicado na 2ª Série, nº 228 do Diário da República, pp. 57487-57488.

Despacho nº 18020/2010, de 03 de dezembro, publicado na 2ª Série, nº 234 do Diário da República, pp. 58693-58694.

Portaria nº 1333/2010, de 31 de dezembro, publicado na 1ª Série, nº 253 do Diário da República, pp. 6089-6092.

Despacho nº 5464/2011, de 30 de março, publicado na 2ª Série, nº 63 do Diário da República, pp. 14859-14860.

Despacho nº 5465/2011, de 30 de março, publicado na 2ª Série, nº 63 do Diário da República, pp. 14860-14861.

Despacho Regulamentar nº 26/ 2012, de 21 de fevereiro, publicado na 1ª Série, nº 37 do Diário da República, pp. 855-861.

Declaração de Retificação nº 20/2012, de 20 de abril, publicado na 1ª Série, nº 79 do Diário da República, pp. 2232-2233.

Despacho normativo nº19/2012, de 17 de agosto, publicado na 2ª Série, nº 159 do Diário da República, pp. 29132-29134.

Despacho nº 12567/2012, de 26 de setembro, publicado na 2ª Série, nº 187 do Diário da República, pp. 32396-32397.

Despacho nº 12635/2012, de 27 de setembro, publicado na 2ª Série, nº 188 do Diário da República, pp. 32513.

Despacho normativo nº 24/2012, de 26 de outubro, publicado na 2ª Série, nº 208 do Diário da República, pp. 35376-35378.

Decreto Regulamentar nº 26/ 2012, de 21 de fevereiro, publicado na 1ª Série, nº 37 do Diário da República, pp. 855-861.

Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro, publicado na 2ª Série, nº 208 do Diário da República, pp. 35375-35376.

Portaria nº15/2013, de 15 de janeiro, publicado na 1ª Série, nº 10 do Diário da República, pp. 180-182.

ANEXOS (em papel)

O papel do supervisor pedagógico do Departamento de Línguas e Literaturas

O presente questionário integra-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito de um programa de Doutoramento em Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho e destina-se a identificar as representações pessoais dos professores do Departamento de Línguas e Literaturas face ao **papel do coordenador de departamento, na qualidade de supervisor pedagógico, no âmbito do processo de avaliação. Visa ainda** conhecer as percepções e vivências dos professores face **às práticas supervisivas e avaliativas que encontraram nos seus contextos de acção.** Trata-se de um questionário anónimo e todas as informações prestadas serão mantidas em confidencialidade.

A investigadora: Estela Pinto Monteiro

(Nota: supervisor pedagógico, neste contexto, refere-se ao coordenador de Departamento de Línguas e Literaturas ou professor a quem tenham sido delegadas funções de avaliador.)

SECÇÃO A

- Representações sobre o papel do supervisor pedagógico -

1. Dados pessoais e profissionais (assinale com uma X ou preencha o espaço, por favor):

Sexo: M F Idade: ____ anos Estado civil: solteiro casado divorciado/ viúvo outro ____

Hab. académicas: Bachar. Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento Pós-doutoramento

Área Conhec. Específico: Português Port./ Inglês Port. / Francês Inglês/ Alemão Outra ____

Anos de experiência docente: ____ anos Situação profissional: contratado QZP QND

Tipo de estabelecimento: Público Privado Zona onde lecciona: 1. Urbana Rural 2. Litoral Interior

Leccionou neste estabelecimento de ensino no ano lectivo 2008-2009: Sim Não

2. Indique em que medida concorda ou discorda das afirmações que se seguem sobre o papel do supervisor. Assinale a sua resposta com um X, de acordo com a escala seguinte:

CT = concordo totalmente; C = concordo; D = discordo; SO = sem opinião.

	CT	C	D	SO
1. O supervisor possui mais conhecimentos.				
2. O supervisor deve ser encarado como um modelo a seguir e a imitar.				
3. Proporcionar a partilha de saberes e a negociação são estratégias fundamentais para o trabalho supervisivo.				
4. O supervisor tem por obrigação ajudar o professor.				
5. O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor.				
6. Ouvir comentários do supervisor é necessário para o professor.				
7. O supervisor é uma espécie de professor, pois também ensina.				
8. Um bom professor é necessariamente um bom supervisor.				
9. Um supervisor com formação especializada em supervisão pedagógica é mais competente.				
10. Um supervisor é, sobretudo, um gestor de relações interpessoais.				
11. Fomentar uma atitude crítica e investigativa no professor é uma tarefa essencial do supervisor.				
12. O supervisor deve manter um diálogo democrático com os professores que supervisiona.				

3. As afirmações que a seguir se enunciam dizem respeito às funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico. Assim, assinale a sua opinião com um X sobre a importância que atribui a cada uma delas, de acordo com a escala apresentada:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1. Apoiar o professor na sua prática pedagógica.				
2. Criar um clima favorável ao trabalho colaborativo.				
3. Ouvir atentamente os problemas do professor.				
4. Regular e monitorizar a prática pedagógica.				
5. Fomentar o espírito crítico.				
6. Modelar comportamentos de ensino.				
7. Estimular o autoconhecimento e a reflexão.				
8. Alargar a visão de ensino do professor.				
9. Transmitir conhecimentos úteis para a prática profissional.				
10. Promover a autonomia do professor.				
11. Proporcionar o desenvolvimento profissional.				
12. Avaliar a prática pedagógica.				
13. Estabelecer uma relação interpessoal democrática.				
14. Problematizar teorias e práticas pedagógicas.				
15. Proporcionar a emancipação profissional.				
Outra:				

4. O que considera ser, na sua perspectiva, o “supervisor competente”?

5. Centrando-nos na competência de avaliação do supervisor pedagógico, analise as afirmações seguintes e assinale a sua resposta com um X, de acordo com a escala que se segue:

CT = concordo totalmente; **C** = concordo; **D** = discordo; **SO** = sem opinião.

	CT	C	D	SO
1. O supervisor deve intervir na planificação e organização do trabalho.				
2. O supervisor deve promover a reflexão colaborativa sobre as práticas.				
3. O feedback deve ser uma prática supervisiva recorrente.				
4. A negociação com o professor deve ser um princípio presente na acção do supervisor.				
5. A auto-avaliação deve ter um peso na avaliação do desempenho.				
6. A observação de aulas é determinante para o supervisor poder avaliar rigorosamente.				
7. A observação de aulas pelo supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional do professor.				
8. O supervisor deve co-responsabilizar-se pelo processo de avaliação.				
9. O supervisor avalia para medir o conhecimento do professor.				
10. O supervisor avalia para conhecer e transformar as práticas.				
11. O supervisor deve testar os instrumentos de avaliação junto dos avaliados antes de os aplicar.				
12. A prática do supervisor influencia e condiciona o processo de avaliação do desempenho do professor.				

6. Na sua óptica, qual deverá ser o papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente?

7. Circule a opção A, B ou C para cada item. (Nota: poderá não concordar plenamente com nenhuma das opções, porém assinale aquela que melhor corresponde à sua perspectiva face ao assunto.)

1	<p>A. O desenvolvimento profissional é a principal finalidade do processo supervisivo.</p> <p>B. O desenvolvimento profissional é uma finalidade importante do processo supervisivo, não sendo, porém, a mais relevante.</p> <p>C. O desenvolvimento profissional não é uma dimensão importante do processo supervisivo.</p>
2	<p>A. A acção do supervisor condiciona inevitavelmente o desenvolvimento profissional do professor supervisionado.</p> <p>B. A acção do supervisor poderá condicionar o desenvolvimento profissional do professor supervisionado.</p> <p>C. O desenvolvimento profissional do professor ocorre independentemente da acção do supervisor.</p>
3	<p>Para que haja lugar a um desenvolvimento profissional efectivo ...</p> <p>A. ... o supervisor deve proporcionar uma aprendizagem pessoal e individualizada, a partir da prática pedagógica de cada um, sem qualquer tipo de orientação da sua parte.</p> <p>B. ... o supervisor deve fornecer um conjunto de orientações que conduzam a esse desenvolvimento.</p> <p>C. ... o supervisor deve permitir um desenvolvimento profissional autónomo, mas monitorizado de perto.</p>
4	<p>Quando o supervisor incute o trabalho colaborativo ...</p> <p>A. ... o desenvolvimento profissional ocorre mais facilmente pela partilha de conhecimentos e práticas.</p> <p>B. ... o desenvolvimento profissional poderá sofrer entraves pela limitação de soluções individuais.</p> <p>C. ... não permite o desenvolvimento profissional individualizado.</p>
5	<p>Para o desenvolvimento profissional docente...</p> <p>A. ... a implementação de práticas de avaliação é essencial.</p> <p>B. ... a avaliação poderá constituir um factor de inibição.</p> <p>C. ... é dispensável qualquer tipo de avaliação.</p>

FIM DA SECÇÃO A

(NOTA: Se esteve colocado nesta escola no ano lectivo transacto – 2008/ 2009 – avance para a secção B, por favor. **Caso não tenha estado colocado nesta escola no ano lectivo 2008-2009 o seu questionário termina aqui.** Muito obrigada pela sua colaboração!).

SECÇÃO B

- Percepções e vivências sobre os processos supervisivo e avaliativo –

(Nota: as respostas devem ser dadas tendo presente o trabalho supervisivo levado a cabo no ano lectivo 2008-2009. Obrigada).

1. Indique, assinalando com um X, quais as estratégias e princípios de acção supervisivos adoptados pelo seu supervisor que estiveram presentes na prática do mesmo:

Estratégias:

- Experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino;
- Problematização de assuntos e soluções possíveis;
- Construção de Portefólio Reflexivo;
- Elaboração de um Diário de aprendizagem profissional;
- Observação (informal) colaborativa de aulas;
- Encontros formais e informais para reflectir sobre as práticas;
- Implementação de projectos de investigação-acção ou outros;
- Outra: _____

Princípios de acção:

- Trabalho colaborativo;
- Apoio à prática pedagógica do professor;
- Disponibilidade para ouvir os problemas do professor;
- Partilha de experiências e de vivências de ensino;
- Reflexão crítica sobre a prática;
- Negociação de decisões;
- Relação interpessoal democrática;
- Liberdade de acção do professor;
- Promoção da autonomia profissional;
- Partilha de responsabilidades face às práticas e decisões adoptadas;
- Auto, hetero e co-regulação das práticas pedagógicas;
- Condução à emancipação profissional.
- Outro: _____

2. No decurso do seu processo avaliativo, solicitou a observação da componente pedagógica? Assinale a sua resposta com uma X.

Sim

Não

2.1. Apresente, ainda que sucintamente, o(s) motivo(s) que conduziu à tomada da decisão anterior.

3. (Se a sua resposta à questão nº 2 foi negativa avance para a questão nº 4, por favor).

Se a resposta anterior foi afirmativa, indique, relativamente à observação de aulas, se os parâmetros abaixo mencionados estiveram presentes ou ausentes e qual o grau de relevância que atribui a cada um deles para o seu desenvolvimento profissional, quer pela ausência quer pela presença: por exemplo, “ A negociação do calendário de observação esteve presente, mas tal facto não foi nada relevante para o meu desenvolvimento profissional.” (Assinale a sua resposta com X).

Antes da observação	PRESEÇA		RELEVÂNCIA		
	Presente	Ausente	Nada Relevante	Relevante	Muito Relevante
1. Negociação do calendário de observação.					
2. Definição dos objectivos.					
3. Delineação de estratégias de ensino.					
4. Participação na selecção de conteúdos.					
5. Colaboração na construção de materiais.					
6. Alerta para potenciais problemas e apresentação de possíveis soluções para os mesmos.					
7. Análise da planificação de aula.					
8. Definição do(s) objectivo(s) e enfoque da observação.					
9. Procedimento de recolha de informação (grelhas; registo livre; outros).					
10. Estímulo à reflexão escrita (prospectiva) sobre a aula.					
Durante a observação	Presente	Ausente	Nada Relevante	Relevante	Muito Relevante
11. Recolha de informação descritiva sobre a aula (registo livre).					
12. Recolha de informação através de instrumentos de observação.					
13. Resolução de situações problemáticas/ imprevistos.					
Após a observação	Presente	Ausente	Nada Relevante	Relevante	Muito Relevante
14. Definição da “agenda” da reunião de pós-observação.					
15. Análise dos dados recolhidos através da observação.					
16. Identificação/ interpretação dos aspectos bem sucedidos.					
17. Identificação/ interpretação dos aspectos menos conseguidos.					
18. Identificação/ interpretação de estratégias de melhoria.					
19. Reflexão escrita (retrospectiva) sobre a aula.					
20. Reflexão sobre a eficácia dos ciclos de observação.					
Outro:					

4. Indique como classificaria, presentemente, o seu grau de satisfação face ao papel do supervisor na promoção do seu desenvolvimento profissional. (Assinale a sua resposta preenchendo o círculo).

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)

5. Indique qual o grau de importância que atribui ao contributo do seu supervisor face ao desenvolvimento das várias dimensões do seu conhecimento profissional. (Assinale a sua resposta com um **X**, de acordo com a escala apresentada).

	Contributo nada importante	Contributo pouco importante	Contributo importante	Contributo muito importante	Sem Opinião
Conhecimento ao nível dos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.					
Conhecimento dos programas e materiais.					
Conhecimento face aos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe docente, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão de conteúdo.					
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais.					
Conhecimento dos alunos e das suas características.					
Conhecimento do modo como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível para os seus alunos.					
Conhecimento do contexto de acção.					
Conhecimento de si próprio, que engloba o conjunto de atitudes, capacidades, personalidade e valores que cada professor detém.					

6. Defina, globalmente, o papel que o seu supervisor exerceu no seu desenvolvimento profissional. (Assinale a sua resposta preenchendo o círculo).

- Papel nada relevante
- Papel pouco relevante
- Papel relevante
- Papel muito relevante
- Sem opinião

SECÇÃO C

- Sugestões para o desempenho do supervisor -

1. Apresente uma ou mais sugestões para a melhoria do desempenho do seu supervisor.

Se pretende acrescentar algum dado ou comentário sobre os temas abordados ao longo do questionário utilize, por favor, o espaço que se segue, podendo, igualmente, usar o verso da folha.)

Obrigada pela sua colaboração!

FIM

09/10/13

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0136700001



Estela Monteiro <epmonteiro@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0136700001

1 message

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
To: epmonteiro@gmail.com

Sun, Jul 4, 2010 at 10:35 PM

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do Inquérito n.º 0136700001, com a designação *O papel do supervisor pedagógico do Departamento de Línguas e Literaturas*, registado em 21-05-2010, foi aprovado.

Avaliação do Inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Sónia Estela Pinto Monteiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Guião para a elaboração do inquérito por questionário

Objetivos do estudo	Objetivos do questionário	Dimensões	Categorias e subcategorias	Itens
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o processo de ADD de professores de línguas-culturas, tal como decorreu nos DLL de 4 escolas dos distritos do Porto, Braga e Viana do Castelo; • Identificar as expectativas, perceções da prática e representações dos professores face ao papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor e avaliador, no âmbito do processo de ADD; • Analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações pessoais dos professores do Departamento de Línguas e Literaturas face ao papel do coordenador de Departamento, na qualidade de supervisor pedagógico, nomeadamente no âmbito do processo de avaliação docente; • Conhecer as perceções e 	O professor de Línguas e Literaturas	Perfil do professor de Línguas e Literaturas: - dados biográficos, académicos e profissionais	A.1
		Representação sobre o papel do supervisor pedagógico	Funções do supervisor pedagógico: - teorias pessoais associadas à função supervisiva - funções do supervisor	A.2 A.3
			Competência do supervisor pedagógico: - Conceito de “supervisor competente” - Competência de avaliação do supervisor	A.4 A.5
			Papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho.	A.6
			Papel do supervisor face ao	A.7

<p>de avaliação em contexto de trabalho, tal como são evidenciadas pelos coordenadores de DLL;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o impacto da ação supervisiva do coordenador de DLL face ao desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado; • Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino de línguas-culturas. 	<p>vivências dos professores face às práticas supervisivas e avaliativas que encontraram nos seus contextos de ação.</p>		desenvolvimento profissional docente.	
		<p>Perceções sobre e vivências do processo supervisor/ avaliativo</p>	<p>Estratégias e princípios de acção supervisivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estratégias adoptadas pelo supervisor - princípios adoptadas pelo supervisor 	B.1
			<p>Observação da componente pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivações para a solicitação da observação da componente pedagógica - estratégias adoptadas pelo supervisor nos ciclos de observação 	B.2 B.2.1 B.3
			<p>Desenvolvimento profissional docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grau de satisfação face ao papel do supervisor na promoção do desenvolvimento profissional do professor - contributo do supervisor para o desenvolvimento profissional face às múltiplas dimensões do conhecimento do professor - definição global do papel desempenhado pelo supervisor no desenvolvimento profissional do professor 	B.4 B.5 B.6
		<p>Desempenho do supervisor: sugestões</p>	<p>Sugestões para a melhoria do desempenho do supervisor.</p>	C.1

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
--

-----Acta número um-----

-----Aos dezoito dias do mês de Fevereiro de dois mil e nove reuniram, pelas catorze horas, a coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras e a docente [REDACTED] com a seguinte ordem de trabalhos: -----

-----1. Encontro prévio à observação de aulas: -----

-----1.1 Planificação da experiência; -----

-----1.2 Reflexão sobre estratégias a implementar, instrumentos e recursos. -----

-----2. Outros assuntos: -----

-----2.1 Definição da data para a aula a observar; -----

-----2.3 Disponibilidade pessoal ou online da coordenadora; -----

-----2.4 Troca de materiais e experiências entre a coordenadora e a docente. -----

-----Relativamente ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, a docente deu a conhecer a reflexão sobre a aula a observar, quais as estratégias, instrumentos e recursos que pretende implementar. -----

-----Foram tidos em conta alguns constrangimentos que possam surgir aquando a leccionação deste tópico programático «Passive Voice», especialmente da parte dos alunos com mais dificuldades. Foram então delineadas algumas estratégias a utilizar caso essas dificuldades surjam: recorrer à língua materna; apoio mais individualizado e aumento das interacções verbais em aula. -----

-----Foram apontados como recursos, para além do tradicional quadro preto, o projector multimédia e fichas de trabalho. -----

-----Quanto ao ponto dois, fixou-se a data da observação da primeira aula assistida -13 de Março. Se qualquer contratempo surgir, será adiada para o dia 20 de Março. Esta aula terá a duração de noventa minutos, começará às 11.25h e terminará às 13.05h, decorrendo na turma 9ºA. -----

-----A coordenadora apresentou, desde logo, a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar na planificação da aula, partilhando alguma bibliografia e materiais, bem como experiências. -----

-----Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião da qual se lavra a presente acta, que vai ser assinada nos termos da lei: -----

A Presidente: [REDACTED] _____

A Secretária: [REDACTED] _____

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
--

-----Acta número dois-----

-----Aos quatro dias do mês de Maio de dois mil e nove reuniram, pelas doze horas e trinta minutos a coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras e a docente [REDACTED] com a seguinte ordem de trabalhos: -----

-----1. Encontro prévio à observação de aula: -----

-----1.1 Planificação da experiência; -----

-----1.2 Reflexão sobre estratégias a implementar, instrumentos e recursos. -----

-----2. Outros assuntos: -----

-----Relativamente ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, a docente deu a conhecer a reflexão sobre a aula a observar, quais as estratégias, instrumentos e recursos que pretende implementar. -----

Foram tidos em conta alguns constrangimentos que possam surgir aquando a leccionação deste tópico programático, especialmente da parte dos alunos com mais dificuldades, nomeadamente no que concerne à compreensão do filme a apresentar, dada a inexistência de legendas. No entanto, como a maior parte dos alunos procedeu à leitura da *short-story* a ideia principal será com certeza apreendida. Foram então delineadas algumas estratégias a utilizar caso essas dificuldades surjam: recorrer à língua materna; apoio mais individualizado e aumento das interacções verbais em aula. Aquando a realização da ficha gramatical e do exercício escrito utilizar-se-á as tutorias, como forma dos alunos com dificuldades se sentirem mais seguros para participar, contando com o apoio do colega. -----

Foram apontados como recursos, para além do tradicional quadro preto, o computador, o projector multimédia, fichas de trabalho e o livro do aluno. -----

Quanto ao ponto dois, reafirmou-se a data da observação da segunda aula assistida 8 de Maio. Esta aula terá a duração de noventa minutos, começará às 11.25h e terminará às 13.05h, decorrendo na turma 9ª [REDACTED] -----

-----A coordenadora apresentou, desde logo, a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar na planificação da aula, partilhando alguma bibliografia e materiais, bem como experiências. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião da qual se lavra a presente acta, que vai ser assinada nos termos da lei: -----

A Presidente: [REDACTED] _____

A Secretária: [REDACTED] _____

Instrumento de observação de aulas – escola A

Professor avaliado: _____ Disciplina: Inglês Data: 12/3/2009 Professor avaliador: _____
 Ano/turma: 9º 08/05/2009

A – PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

		1.ª aula/nível	2.ª aula/nível	3.ª aula/nível
A.1-Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas	3	O docente não apresentou qualquer planificação.	-	-
	6	O docente só apresentou a planificação anual.	-	-
	7	O docente apresentou a planificação anual e a planificação da(s) aula(s) observada(s) com correção científico-pedagógica e didáctica.	-	-
	8	O docente apresentou a planificação anual, a planificação da(s) unidade(s) didáctica(s) e a planificação da(s) aula(s) observada(s) com correção científico-pedagógica e didáctica.	NB	-
	10	O docente apresentou a planificação anual das actividades lectivas, a planificação da(s) unidade(s) didáctica(s) e a planificação da(s) aula(s) observada(s), com correção científico-pedagógica e didáctica e articuladas com PCT.	-	Exe.
A.2-Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário dos alunos e aprendizagens anteriores	3	O docente não seleccionou estratégias adequadas aos conteúdos programáticos, ao nível etário e aprendizagens anteriores dos alunos.	-	-
	6	O docente seleccionou estratégias pouco adequadas aos conteúdos programáticos, ao nível etário e aprendizagens anteriores dos alunos.	-	-
	7	O docente seleccionou estratégias adequadas ao nível etário dos alunos, mas pouco adequadas aos conteúdos programáticos e aprendizagens anteriores.	-	-
	8	O docente seleccionou estratégias adequadas a dois dos seguintes itens: conteúdos programáticos, nível etário dos alunos e aprendizagens anteriores dos alunos.	-	-
	10	O docente seleccionou estratégias adequadas aos conteúdos programáticos, ao nível etário e aprendizagens anteriores dos alunos.	Exe.	Exe.

Professor avaliado: _____ Disciplina: Angles Grelha de observação de aulas
 Anofurma: 9º Data: 13/3/2009 Professor avaliador: _____
08/5/2005

A-3- Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	3	O docente não adaptou as planificações de referência ¹ nem as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas.	-	-
	6	O docente adaptou as planificações de referência ¹ , tendo exclusivamente em conta o cumprimento do programa.	-	-
	7	O docente adaptou as planificações de referência ¹ e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas, tendo em conta o cumprimento do programa.	-	-
	8	O docente adaptou as planificações de referência ¹ e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas, tendo em conta o cumprimento do programa e as necessidades dos alunos.	NB	-
	10	O docente adaptou as planificações de referência ¹ e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas, tendo em conta o cumprimento do programa, as necessidades individuais dos alunos e o PCT.	-	Exe.
A-4- Diversidade, adequação e correcção científico-pedagógica e recursos utilizados	3	O docente não adequou nem diversificou as metodologias e os recursos.	-	-
	6	O docente diversificou as metodologias e os recursos, mas não os adequou com correcção científico-pedagógica.	-	-
	7	O docente diversificou pouco as metodologias e os recursos, mas adequou-os com correcção científico-pedagógica.	-	-
	8	O docente adequou e diversificou as metodologias e os recursos, com correcção científico-pedagógica	NB	-
	10	O docente adequou e diversificou as metodologias e os recursos, com correcção científico-pedagógica dando resposta ao PCT.	-	Exe.
				7
				7

¹ Entende-se por "planificações de referência" aquelas que foram realizadas no grupo disciplinar/ departamento.

A- Fórmula de cálculo	Subtotal
------------------------------	-----------------

Professor avaliado: _____ Disciplina: Três Data: 13/3/2009 Professor avaliador: _____
 Anotação: 91 Ano/turma: 0805/2005

B- REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

B1 - Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	3	O docente não cumpriu os objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas.	-	-	2	
	6	O docente raramente cumpriu os objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas.	-	-		
	7	O docente cumpriu, regularmente, os objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas. ²	-	-		
	8	O docente cumpriu totalmente os objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas. ²	MB	MB		
	10	O docente cumpriu totalmente os objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas tendo como referência o Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola/Agrupamento.	-	-		
	B2 - Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	3	O docente não demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem, nas situações observadas.	-	-	2
		6	O docente raramente demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem, nas situações observadas.	-	-	
		7	O docente demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem na maioria das situações observadas.	-	-	
		8	O docente demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem, em todas as situações observadas.	MB	MB	
		10	O docente demonstrou capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem, em todas as situações observadas, com manifestação criativa.	-	-	
B3 - Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de comunicação e informação		3	O docente não utilizou recursos diversificados.	-	-	2
		6	O docente raramente utilizou recursos diversificados.	-	-	
		7	O docente utilizou recursos diversificados.	-	-	
		8	O docente utilizou, oportunamente, recursos diversificados.	MB	MB	
		10	O docente utilizou, oportunamente e de forma eficaz, recursos diversificados incluindo as TIC. ²	-	-	
	B4 - Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	3	O docente não promoveu a aquisição de métodos de estudo nem estimulou o trabalho autónomo dos alunos.	-	-	2
		6	O docente raramente promoveu a aquisição de métodos de estudo ou estimulou o trabalho autónomo dos alunos.	-	-	
		7	O docente promoveu a aquisição de métodos de estudo e estimulou o trabalho autónomo dos alunos.	-	-	
		8	O docente promoveu, com frequência, a aquisição de métodos de estudo e estimulou o trabalho autónomo dos alunos.	MB	MB	
		10	O docente promoveu sempre a aquisição de métodos de estudo e estimulou o trabalho autónomo dos alunos.	-	-	

² O avaliado nunca pode ser prejudicado, por motivos que não lhe sejam imputáveis.

Professor avaliado: _____ Disciplina: Inglês
 Grelha de observação de aulas
 Ano/turma: 9^o Data: 13/3/09 Professor avaliador: _____
 8/05/09

C.3- Disponibilidade de para o atendimento e apoio aos alunos	3	O docente não se mostrou disponível para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas.	-	-	7
	6	O docente raramente se mostrou disponível para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas.	-	-	
	7	O docente mostrou-se disponível, com frequência, para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas.	-	-	
	8	O docente mostrou-se sempre disponível para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas.	MB	MB	
	10	O docente mostrou-se sempre disponível para atender e apoiar os seus alunos, durante as aulas, diversificando estratégias de apoio individualizado	-	-	
C.4- Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	3	O docente não exerceu a autoridade, nem desenvolveu ações adequadas à manutenção da disciplina.	-	-	7
	6	O docente revelou dificuldades em exercer a autoridade e em desenvolver ações adequadas à manutenção da disciplina.	-	-	
	7	O docente exerceu a autoridade, mas nem sempre desenvolveu ações adequadas à manutenção da disciplina.	-	-	
	8	O docente exerceu a autoridade com equilíbrio e desenvolveu ações adequadas à manutenção da disciplina.	MB	MB	
	10	O docente exerceu a autoridade com equilíbrio e desenvolveu ações adequadas à manutenção da disciplina, mantendo um clima favorável à aprendizagem.	-	-	
C- Fórmula de cálculo			Sub-total		

Professor avaliado: _____ Disciplina: Juys Grelha de observação de aulas Professor avaliador: _____
 Ano/turma: 1 Data: 13.3.2009
8/05/09

D- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

<p>D.1-Regulandade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos</p>	3	O docente só procedeu à avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos.	-	-	7
	6	O docente procedeu à avaliação diagnóstica ³ e sumativa das aprendizagens dos alunos.	-	-	
	7	O docente procedeu à avaliação diagnóstica ³ , formativa e sumativa das aprendizagens dos alunos.	-	-	
	8	O docente procedeu à avaliação diagnóstica ³ , formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação dos resultados aos alunos, em tempo útil. ⁴	HB	HB	
	10	O docente procedeu à avaliação diagnóstica ³ , formativa e sumativa das aprendizagens, de forma sistemática, com adequação e rigor, incluindo a sua apresentação dos resultados aos alunos, em tempo útil. ⁴	-	-	
<p>D.2-Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas</p>	3	O docente nunca utilizou os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das actividades lectivas.	-	-	7
	6	O docente raramente utilizou os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das actividades lectivas.	-	-	
	7	O docente utilizou, com regularidade, os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das actividades lectivas.	-	-	
	8	O docente utilizou, de forma eficaz, os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das actividades lectivas.	HB	HB	
	10	O docente utilizou, de forma eficaz, os resultados da avaliação, na preparação, organização e realização das actividades lectivas, incluindo actividades de remediação/ consolidação/ enriquecimento.	-	-	

Professor avaliado: _____ Disciplina: Jogos Grelha de observação de aulas Professor avaliador: _____
 Ano/turma: 5 Data: 13/3/2007
8/5/09

D.3-Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	3	O docente procedeu à avaliação dos alunos não aplicando os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	-	-	7
	6	O docente procedeu à avaliação dos alunos, aplicando sem rigor os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	-	-	
	7	O docente procedeu à avaliação dos alunos, aplicando com pouco rigor os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola	-	-	
	8	O docente procedeu à avaliação dos alunos, aplicando com rigor e regularidade os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola.	NB	NB	
	10	O docente procedeu à avaliação dos alunos, aplicando com rigor e sistematicamente os critérios de avaliação indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/ Escola.	-	-	
D.4-Promoção da auto-avaliação dos alunos	3	O docente nunca promoveu a auto-avaliação dos alunos.	-	-	7
	6	O docente promoveu a auto-avaliação dos alunos, somente no final do ano lectivo.	-	-	
	7	O docente promoveu a auto-avaliação dos alunos, no final de cada período/módulo.	-	-	
	8	O docente promoveu a auto-avaliação dos alunos de forma sistemática e ao longo do ano lectivo.	NB	NB	
	10	O docente promoveu a auto-avaliação dos alunos de forma sistemática e ao longo do ano lectivo, com recurso a instrumentos diversificados.	-	-	

³ Os termos e datas em que se realiza a avaliação diagnóstica são definidas em departamento/ grupo disciplinar.

⁴Entende-se por "tempo útil", o tempo (até 12 dias úteis) que decorre entre a realização de um trabalho de avaliação diagnóstica, formativa ou sumativa e a sua entrega aos alunos.

D- Fórmula de cálculo Subtotal

Professor avaliado: _____ Disciplina: Inglês
 Grelha de observação de aulas
 Ano/turma: 9^o Data: 13/3/09 Professor avaliador: _____
 8/5/09

NOTAS DE OBSERVAÇÃO

1^a aula:
 → Boa aula ✓
 → Estratégias desenvolvidas a trabalhar com VZ;
 → ARA;
 • Aceder ao conteúdo do 1^o 1^o m;
 • Sessão (p/ cada aula);
 • Tem de trabalhar...

- Bimestre -
 - 1^o bimestre -
 - 2^o bimestre -
 - ARA -
 - 1^o bimestre -
 - 2^o bimestre -
 - 3^o bimestre -
 - 4^o bimestre -
 - 5^o bimestre -
 - 6^o bimestre -
 - 7^o bimestre -
 - 8^o bimestre -
 - 9^o bimestre -
 - 10^o bimestre -
 - 11^o bimestre -
 - 12^o bimestre -
 - 13^o bimestre -
 - 14^o bimestre -
 - 15^o bimestre -
 - 16^o bimestre -
 - 17^o bimestre -
 - 18^o bimestre -
 - 19^o bimestre -
 - 20^o bimestre -
 - 21^o bimestre -
 - 22^o bimestre -
 - 23^o bimestre -
 - 24^o bimestre -
 - 25^o bimestre -
 - 26^o bimestre -
 - 27^o bimestre -
 - 28^o bimestre -
 - 29^o bimestre -
 - 30^o bimestre -
 - 31^o bimestre -
 - 32^o bimestre -
 - 33^o bimestre -
 - 34^o bimestre -
 - 35^o bimestre -
 - 36^o bimestre -
 - 37^o bimestre -
 - 38^o bimestre -
 - 39^o bimestre -
 - 40^o bimestre -
 - 41^o bimestre -
 - 42^o bimestre -
 - 43^o bimestre -
 - 44^o bimestre -
 - 45^o bimestre -
 - 46^o bimestre -
 - 47^o bimestre -
 - 48^o bimestre -
 - 49^o bimestre -
 - 50^o bimestre -
 - 51^o bimestre -
 - 52^o bimestre -
 - 53^o bimestre -
 - 54^o bimestre -
 - 55^o bimestre -
 - 56^o bimestre -
 - 57^o bimestre -
 - 58^o bimestre -
 - 59^o bimestre -
 - 60^o bimestre -
 - 61^o bimestre -
 - 62^o bimestre -
 - 63^o bimestre -
 - 64^o bimestre -
 - 65^o bimestre -
 - 66^o bimestre -
 - 67^o bimestre -
 - 68^o bimestre -
 - 69^o bimestre -
 - 70^o bimestre -
 - 71^o bimestre -
 - 72^o bimestre -
 - 73^o bimestre -
 - 74^o bimestre -
 - 75^o bimestre -
 - 76^o bimestre -
 - 77^o bimestre -
 - 78^o bimestre -
 - 79^o bimestre -
 - 80^o bimestre -
 - 81^o bimestre -
 - 82^o bimestre -
 - 83^o bimestre -
 - 84^o bimestre -
 - 85^o bimestre -
 - 86^o bimestre -
 - 87^o bimestre -
 - 88^o bimestre -
 - 89^o bimestre -
 - 90^o bimestre -
 - 91^o bimestre -
 - 92^o bimestre -
 - 93^o bimestre -
 - 94^o bimestre -
 - 95^o bimestre -
 - 96^o bimestre -
 - 97^o bimestre -
 - 98^o bimestre -
 - 99^o bimestre -
 - 100^o bimestre -

Assinatura do Coordenador/ Avaliador: _____
 Agrupamento de Escolas de _____
 Ano lectivo 2008/09

Instrumento de observação de aulas – escola B



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE [REDACTED]

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LINGUAS E CULTURAS

FICHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

PROFESSOR AVALIADO : _____

PROFESSOR AVALIADOR: _____

DISCIPLINA	TURMA	DATA	HORA
Língua Portuguesa			

A. Preparação e organização das actividades lectivas

A1. Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das aulas	Notas de observação
O plano de aula apresenta as competências específicas a desenvolver.	
O plano de aula refere os conteúdos a abordar.	
O plano de aula refere as experiências de aprendizagem (estratégias) a concretizar.	
O plano de aula prevê os instrumentos/formas de avaliação a utilizar.	
O plano contempla mecanismos de diferenciação pedagógica.	
O plano refere o tempo previsto ao projecto aula.	

A2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem	Notas de observação
As experiências de aprendizagem estão de acordo com o nível etário dos alunos.	
As experiências de aprendizagem favorecem a abordagem dos conteúdos.	
As experiências de aprendizagem mobilizam aprendizagens anteriores.	
As estratégias previstas favorecem aprendizagens activas.	
As estratégias previstas favorecem o desenvolvimento de competências transversais referidas no respectivo Projecto Curricular de Turma.	

A3. Adaptação da planificação e das estratégias às actividades lectivas	Notas de observação
O docente adapta a planificação da aula em função dos alunos da turma.	
O docente adapta a planificação em função do Projecto Curricular de Turma.	
O docente adapta a planificação de acordo com o Plano Anual de Actividades.	
O docente adapta a planificação em função dos recursos disponíveis.	

A4. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	Notas de observação
O docente selecciona recursos pedagógicos diversificados.	
As metodologias e os recursos previstos são adequados às estratégias.	
Os recursos e metodologias utilizados favorecem aprendizagens activas.	
O docente é eficiente na utilização dos recursos disponíveis na escola.	

B. Realização das actividades lectivas

B1. Cumprimento dos objectivos, orientações e programas da disciplina	Notas de observação
O docente cumpre o Plano de Aula.	
Os alunos executam as experiências de aprendizagem previstas.	
O docente supera situações imprevistas, respeitando, no entanto, as orientações programáticas.	
O docente reformula estrategicamente as experiências de aprendizagem previstas, tendo em conta as intervenções dos alunos.	

B2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	Notas de observação
O docente utiliza uma linguagem correcta e adequada	
O docente apresenta com clareza as tarefas a executar.	
O docente utiliza oportunamente estímulos não verbais.	
O docente, através da sua capacidade de comunicação, estimula a participação e interesse dos alunos.	

B3. Utilização de recursos inovadores incluindo as TIC	Notas de observação
O docente utiliza com eficiência os recursos previstos.	
Os recursos previstos revelaram-se adequados.	
Os recursos favoreceram aprendizagens activas por parte dos alunos.	

B4. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	Notas de observação
O docente utiliza estratégias que promovem a aquisição de métodos de estudo/trabalho.	
O docente fomenta nos alunos a capacidade de auto-regulação.	
O professor incentiva e promove metodologias de investigação.	

C. Relação pedagógica com os alunos

C1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	Notas de observação
O docente organiza a participação dos alunos.	
O docente envolve os alunos nas aprendizagens.	
O docente cria um clima de aula que concilia liberdade com responsabilidade.	
O docente encoraja os alunos, favorecendo a sua auto-estima.	

C2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência	Notas de observação
O docente incentiva a participação de todos os alunos.	
O docente integra e valoriza as intervenções pertinentes de todos os alunos.	
O docente aproveita eficazmente a situação de "erro".	
O docente promove formas de trabalho colaborativo entre os alunos.	
O docente adopta regras de convivência.	

C3. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	Notas de observação
O docente discute com os alunos problemas e dificuldades.	
O docente esclarece as dúvidas colocadas pelos alunos.	

C4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	Notas de observação
O docente promove o comportamento disciplinado dos alunos.	
O docente promove entre os alunos estratégias de auto-regulação das atitudes.	
O docente actua preventivamente a fim de evitar conflitos.	
Em caso de conflito, o professor actua com calma mas com firmeza.	

D. Avaliação das aprendizagens dos alunos

D1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens em tempo útil.	Notas de observação
O docente promove uma avaliação contínua.	
O docente utiliza vários processos de recolha de dados.	
O docente avalia efectivamente o que foi leccionado.	
O docente integra a avaliação (testes) no currículo (experiências de aprendizagem).	
O docente fornece feed-back da avaliação aos alunos em tempo útil.	

D2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas	Notas de observação
O docente analisa criteriosamente os resultados da avaliação.	
O docente utiliza os dados da avaliação, procurando envolver os alunos no seu processo de ensino/aprendizagem	
O docente, em função dos dados da avaliação, reformula as planificações pré-estabelecidas, respeitando, no entanto, as orientações programáticas	

D3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola	Notas de observação
O docente comunica aos alunos os critérios de avaliação	
O docente utiliza critérios que respeitam os definidos no grupo/departamento/escola.	
O docente utiliza instrumentos de avaliação que respeitam os critérios definidos	

D4. Promoção da auto-avaliação dos alunos	Notas de observação
O docente promove práticas regulares de auto-avaliação ao nível das atitudes e valores.	
O docente promove práticas regulares de auto-avaliação ao nível dos conhecimentos/processos.	
O docente utiliza os dados da auto-avaliação no sentido de fomentar nos alunos o rigor, o sentido de justiça e o empenho no trabalho.	

Instrumento de observação de aulas – escola C

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE**

Lista de verificação para observação de aula

PROFESSOR _____

DISCIPLINA _____ ANO/TURMA _____ DATA ____/____/____

HORA _____ SALA _____ TEMA _____

AVALIADOR _____

ITEM	SIM	NÃO	NO	Observ.
1. Início da aula				
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula				
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula				
1.3. Efectua a articulação das aprendizagens anteriores				
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efectua a sua correcção				
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos				
2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos				
2.1. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local				
2.2. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões				
2.3. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno				
2.4. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos				
2.4. Recorre a exemplos pertinentes na				

ITEM	SIM	NÃO	NO	Observ.
exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos				
3. Estratégias de ensino e aprendizagem				
3.1. Procura manter os alunos activamente envolvidos nas tarefas propostas				
3.2. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas				
3.3. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem				
3.4. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de actividades				
4. Organização do trabalho				
4.1. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos				
4.2. Promove o trabalho cooperativo e a entajuda entre os alunos				
5. Utilização de recursos				
5.1. Os recursos são adequados aos objectivos e aos conteúdos				
5.2. Aproveita as possibilidades didácticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...)				
5.3. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)				
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala				
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência				
6.2. Expressa-se de forma correcta, clara e audível				
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos				
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais				
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais				
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos				
6.7. Evidencia segurança no trabalho e na				

ITEM	SIM	NÃO	NO	Observ.
relação com os alunos				
7. Avaliação das aprendizagens				
7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades				
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas				
7.3. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens				
8. Conclusão da aula				
8.1. Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula				
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos				

9. Apreciação geral (Pontos fortes e pontos fracos; sugestões e recomendações)

Instrumento de observação de aulas – escola D

Grelha para Observação de aula - Disciplina de

Professor(a): - Data /04/20

Competências a observarem	Itens de avaliação	Observação
<i>1. Adequa o trabalho planificado às necessidades dos alunos, cumprindo os objectivos, orientações e programas das disciplinas.</i>	<i>B1</i>	
<i>2. Gere o tempo de forma a cumprir os objetivos planeados, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos.</i>	<i>B1</i>	
<i>3. Motiva os alunos para a aprendizagem.</i>	<i>B2</i>	
<i>4. Mostra capacidade de comunicação com os alunos, incentivando-os à participação.</i>	<i>B2</i>	

Competências a observarem	Itens de avaliação	Observação
----------------------------------	---------------------------	-------------------

5. Utiliza e promove uma utilização correcta da língua portuguesa/estrangeira.	B2	
6. Usa estratégias e recursos variados adequados às características dos alunos.	B3	
7. Encoraja os alunos para a realização das tarefas propostas de forma autónoma.	B4	
8. Promove regras de convivência, de respeito e colaboração entre alunos e professor.	C1 C2 C4	
9. Concede aos alunos iguais oportunidades de participação.	C2	

Competências a observarem	Itens de avaliação	Observação
10. Mostra disponibilidade para apoiar os alunos que manifestam dificuldades ou querem saber mais.	C3	
11. Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem.	D2	
12. Outra: _____	_____	

Nota
Positivo:
Menos conseguido:

Indicadores de referência complementares ao instrumento de observação de aulas e de análise documental – escola D

IRN de observação de duas aulas e de análise documental

Parâmetros	Subdivisões/critérios	Indicadores					Observações
			Itens	Sim	Não	Não obs.	
A – Preparação e organização das actividades lectivas	A1 - Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas	Conformidade das planificações com os referenciais externos e internos.					
		Domínio científico dos conteúdos da especialidade.					
		Domínio das regras formais da planificação.					
		Operacionalização de diferentes processos cognitivos.					
	A2 - Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos	Adequação das estratégias à natureza dos conteúdos e às competências a desenvolver.					
		Adequação das estratégias à idade dos alunos.					
		Consideração dos conhecimentos prévios dos alunos.					
		Favorecimento da aprendizagem significativa.					
	A3 - Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	Adaptação da planificação ao tempo disponível					
		Adaptação da planificação ao PCT e/ou à resolução de situações-problema.					
		Adequação às situações imprevistas					
		Adaptação da planificação à diversidade sócio-cultural da turma.					
	A4 - Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	Adequação das metodologias.					
		Adequação dos recursos.					
		Diversificação das metodologias e recursos de forma a proporcionar diferentes tipos de experiências de aprendizagem.					
		Utilização, pelos alunos, dos recursos existentes na escola.					
B – Realização das actividades lectivas	B1 - Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	Cumprimento dos objectivos previstos.					
		Estruturação lógica e cientificamente dos conteúdos programáticos.					
		Adequação às variáveis do contexto.					
		Treino das competências programáticas.					
	B2 - Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	Utilização de um discurso claro, adequado e eficaz.					
		Explicitação de procedimentos.					
		Utilização adequada de técnicas de questionamento.					
		Dinamização eficaz de diversas formas de interacção.					
	B3 - Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação	Utilização de recursos adequados.					
		Uso correcto dos recursos mobilizados.					
		Utilização, pelos alunos, dos recursos existentes na escola.					
		Fornecimento de instrumentos de trabalho, em termos das TIC (pesquisa, organização, tratamento e produção da informação) .					
	B4 - Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	Aquisição / desenvolvimento de métodos de estudo/trabalho.					
		Capacidade de negociação cognitiva com os alunos.					
		Implementação de estratégias de auto-regulação das aprendizagens.					
		Fomento da reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens/métodos de estudo/trabalho.					

Parâmetros	Subdivisões/critérios	Indicadores	Itens	Sim	Não	Não obs.	Observações

C – Relação Pedagógica com os alunos	C1 - Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	Contratualização de regras de conduta/estabelecimento de rotinas positivas de trabalho.					
		Deteção e valorização das condutas participativas dos alunos.					
		Valorização da auto-disciplina e do respeito mútuo.					
		Incremento da auto-estima dos alunos.					
	C2 - Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	Implementação de regras de convivência, colaboração e respeito.					
		Estruturação de formas de trabalho colaborativo.					
		Recurso às estratégias adequadas de diferenciação pedagógica.					
		Criação de situações de expressão aberta de ideias.					
	C3 - Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	Discussão com os alunos dos problemas/dificuldades da turma.					
		Atenção aos pedidos de ajuda dos alunos.					
		Fornecimento de apoio individualizado aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.					
		Promoção da entreaajuda entre alunos.					
C4 - Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	Equilíbrio no exercício da autoridade.						
	Promoção de estratégias de participação organizada.						
	Actuação preventiva relativamente às questões de disciplina.						
	Promoção de estratégias de auto-regulação das atitudes.						
D – Avaliação das aprendizagens	D1 - Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos	Promoção de uma avaliação contínua, alinhada com o processo de ensino e de aprendizagem.					
		Implementação de diversos tipos de avaliação das aprendizagens.					
		Utilização de instrumentos de avaliação credíveis do ponto de vista científico e pedagógico.					
		Fornecimento de feedback aos alunos, em tempo útil.					
	D2 - Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas	Tratamento dos dados resultantes da avaliação.					
		Reflexão acerca das opções avaliativas e dos resultados obtidos.					
		Utilização dos resultados da avaliação na tomada de decisão relativas à planificação.					
		Consciencialização os alunos acerca das alterações a fazer ao processo de aprendizagem.					
	D3 - Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola	Informação aos alunos acerca dos objectivos e dos critérios de avaliação.					
		Elaboração de instrumentos de avaliação consonantes com os conteúdos testados.					
		Adequação da tipologia de exercícios aos conteúdos testados.					
		Utilização dos critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico.					
	D4 - Promoção da auto-avaliação dos alunos	Promoção da auto-avaliação das aprendizagens.					
		Recolha dos dados da auto-avaliação.					
		Consciencialização dos alunos dos seus pontos fortes e fracos, assim como dos seus progressos.					
		Envolvimento dos alunos no processo de melhoria das suas aprendizagens.					

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Docente dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário
AUTO-AVALIAÇÃO

Agrupamento de escolas / Escola **Agrupamento de Escolas** [REDACTED]
Código [REDACTED]
Direcção Regional de Educação DREN

Nome do avaliado [REDACTED]
Categoria **Professora Titular do QND do grupo 220**
Departamento curricular **Departamento de Línguas Estrangeiras**
NIF [REDACTED]

Período em avaliação **1/09/2007 a 31/08/2008**

01	Como avalia o cumprimento do serviço lectivo e dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito?
Avalio o cumprimento do serviço lectivo e dos meus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito como EXCELENTE, pois cumpri 100% do serviço lectivo.	
02	Como avalia o seu trabalho no âmbito da preparação e organização das actividades lectivas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respectivos objectivos.
03	Como avalia a concretização das actividades lectivas e o cumprimento dos objectivos de aprendizagem dos seus alunos? Identifique as principais dificuldades e as estratégias que usou para as superar.
04	Como avalia a relação pedagógica que estabeleceu com os seus alunos e o conhecimento que tem de cada um deles?
05	Como avalia o apoio que prestou à aprendizagem dos seus alunos?
06	Como avalia o trabalho que realizou no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos? Identifique sumariamente as instrumentos que utilizou para essa avaliação e os respectivos objectivos.
07	Identifique a evolução dos resultados escolares dos seus alunos. Avalie o seu contributo para a sua melhoria e o cumprimento dos objectivos individuais estabelecidos neste âmbito.
08	Como avalia a sua participação e o seu contributo para a definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar e o cumprimento dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito? Na sua apreciação identifique sumariamente as acções e iniciativas que desenvolveu.
09	Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma (designadamente, no 1.º ciclo, na supervisão das actividades de enriquecimento curricular)? Identifique as actividades que dinamizou e/ou em que participou.
Colaborei, de forma responsável, activa e empenhada, na dinamização e implementação das diferentes actividades propostas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE) e que constam do Plano Anual de Actividades (PAA). Também contribuí activamente para a dinamização e implementação de actividades extracurriculares, a saber: - Concurso Supertmatik Inglês; - Colaboração na ocupação dos alunos durante a interrupção lectiva do 1.º período; - Construção e actualização permanente das disciplinas de Inglês (2.º ciclo) e de Coordenação de Departamento (LE) na Plataforma Moodle; - Dinamização do Projecto Etwinning - Languages e.learning on platform moodle; - Colaboração no projecto "Jornal Escolar"; - Embora disponível, não acompanhei os alunos em visitas de estudo por não me ter sido distribuído esse serviço; Por isto, neste parâmetro avalio-me como EXCELENTE.	
10	Como avalia a sua participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o seu funcionamento?
Neste parâmetro, considero que os meus objectivos individuais de trabalho foram alcançados, pois: - Trabalhei de forma activa, construtiva, colaborativa e reflexiva com os docentes do departamento de forma a contribuir para a excelência do seu desempenho profissional; - Participei no grupo de trabalho que visava a elaboração do Projecto de Formação do Agrupamento de Escolas; - Colaborei com os órgãos de gestão e administração na prossecução das políticas educativas; - Participei sempre, de forma pró-activa, nas diferentes actividades desenvolvidas no âmbito das estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, nomeadamente: a) Promovi a articulação dentro do departamento e entre os diferentes departamentos - através de reuniões de trabalho para a planificação e regulação das actividades realizadas e promovendo a implementação de actividades com carácter interdisciplinar; b) Promovi a articulação interciclos, não só através de reuniões trimestrais de trabalho mas também através da consecução de actividades conjuntas (Pancake Day e a peça de teatro - Cinderela); c) Participei nas actividades de avaliação da escola nomeadamente na reflexão sobre a problemática da articulação interciclos (vertical) apresentei soluções para a sua resolução; Como tal, neste parâmetro, avalio-me como EXCELENTE.	

11	Como avalia o estado de actualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos e a sua capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação?
Relativamente ao estado de actualização dos meus conhecimentos científicos e pedagógicos, avalio-me em EXCELENTE. Quanto à minha capacidade de utilização das TIC, avalio-me em MUITO BOM.	

12	Refira as acções de formação contínua realizadas e a classificação nelas obtida e avalie o contributo de cada uma delas para o seu desempenho profissional
De acordo com os meus objectivos individuais estabelecidos para este parâmetro, no presente ano lectivo, frequentei as seguintes acções de formação: - Supervisão do Ensino das Línguas (25h, - MUITO BOM); - As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de ADD (15h - EXCELENTE); - Oficina de Formação "Promover uma Pedagogia para a Autonomia na Escola" - (50h - aguardo atribuição da classificação final). Também neste parâmetro, foram cumpridos os meus objectivos individuais de trabalho.	

13	Identifique sumariamente as suas necessidades de formação e de desenvolvimento profissional
Formação na área da Supervisão Educativa; Formação na área da Pedagogia para a Autonomia do professor e do aluno; Formação no âmbito de LP (Nova Terminologia); Formação em Língua Inglesa (com carácter genérico); Formação na área das TIC em Educação.	

14	Como avalia a relação que estabeleceu com a comunidade e o cumprimento dos seus objectivos individuais definidos neste âmbito?
Considero ter mantido um bom relacionamento interpessoal com a Comunidade Educativa e desenvolvi e participei nas diferentes acções que a envolveram. Avalio-me em EXCELENTE.	

15	Este espaço destina-se a permitir aos coordenadores de departamento curricular e aos professores titulares com funções de avaliação fazer a auto-avaliação do exercício das funções de coordenação e/ou avaliação. Permite ainda a todos os docentes adicionar elementos complementares que considere relevantes para a sua auto-avaliação
<p>Contribuí de forma pró-activa nos seguintes domínios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consecução do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (através da proposta e implementação de actividades inseridas no Plano Anual de Actividades); 2. Promoção da melhoria dos resultados escolares/académicos dos alunos (a implementação de um Plano de Acção no Departamento de Línguas Estrangeiras, ao longo dos dois últimos anos lectivos, contribuiu de forma significativa para o sucesso educativo dos alunos); 3. Promoção do diálogo, partilha de experiências (através do Projecto de Formação Interno de Departamento de Línguas Estrangeiras) e do respeito pela diferença; 4. Implementação do Processo de ADD - desempenhei o cargo de avaliadora/supervisora, relativamente a uma colega que solicitou a avaliação da componente científica e pedagógica, segundo um paradigma de trabalho colaborativo, construtivo e reflexivo tendo as minhas atitudes sido pautadas pelo rigor e profissionalismo. Entendo que contribuí para a excelência da performance profissional da colega; 5. Implementação do processo de (co)avaliação na ADD - foi iniciado este processo no departamento, a nível do grupo de Inglês; 6. Promoção da articulação interciclos - esta articulação foi intensificada, não só através de reuniões mas também através da realização de actividades conjuntas; 7. Participação no processo de auto-avaliação interna de escola - participei nos grupos de trabalho , inicialmente, responsável pela avaliação da articulação Escola/Família, posteriormente, pela avaliação da articulação interciclos; 8. Participação na Secção de Formação do Agrupamento de Escolas - participei, activa e empenhadamente, na elaboração do Projecto de Formação do Agrupamento; 9. Desenvolvimento do processo de auto-formação e divulgação de boas-práticas - participei em acções de formação na área da Supervisão do Ensino das Línguas e da Pedagogia para a Autonomia de Escola. Os trabalhos finais realizados no âmbito destas acções serão divulgados, respectivamente no X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia e durante os Encontros do GT-PA na Universidade do Minho (UM), no próximo ano lectivo. Fui registada como colaboradora externa da UM na área da investigação em educação; 10. Valorização e utilização das TIC - de destacar a criação das disciplinas de Inglês 2.º ciclo e de Coordenação de Departamento na Plataforma Moodle da escola, para melhor agilizar, rentabilizar e sistematizar a divulgação da informação. <p>Cumpre-me ainda salientar que, no ano lectivo transacto (2007/08), considero ter desenvolvido um trabalho de excelência relativamente aos diferentes parâmetros em avaliação. Assim realço o seguinte trabalho desenvolvido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nível da direcção de turma, liderei a implementação de um PCT que conduziu a 100% de sucesso académico por parte dos respectivos alunos e ainda à obtenção global de uma boa média final de avaliação. No âmbito do PCT foi implementado um subprojecto de elevada importância para o sucesso dos alunos: Projecto de parceria com os EE que previa a sua participação directa no processo de E/A, durante as aulas de FC. Destaco também a parceria com a coordenadora do projecto PES e com a psicóloga do SPO no sentido de melhorar a educação para a sexualidade, nas aulas de FC; - Como docente do 6.º ano de escolaridade, entendo ter dado um contributo importante na aquisição de um perfil de competências por parte dos alunos, condizente com o estabelecido para o aluno no final do 2.º ciclo. O relatório de avaliação externa de escola do Programa AVES (Fundação Manuel Leão), veio corroborar este contributo; - Enquanto Coordenadora de Departamento diligenciei para que fossem implementados o Projecto de Formação Interna de Departamento e o Plano de Acção das Línguas Estrangeiras. No final do ano lectivo, durante o 4.º Encontro do GT-PA, na UM, fui umas das preletoras tendo falado sobre a implementação deste plano. O resumo da minha intervenção está publicado nos Cadernos 5 do GT-PA; - No plano de Auto-formação, realizei as seguintes acções: <ul style="list-style-type: none"> a) A ADD e a Supervisão Pedagógica (EXCELENTE; 22,5h); b) A Auto-avaliação na Escola: Finalidades, Dimensões e Metodologias (MUITO BOM; 50h). <p>Face à dimensão e qualidade do trabalho realizado, entendo que me deve ser atribuída a classificação de EXCELENTE.</p>	

O avaliado _____, em 9 / 7 / 2009

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Docente dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário
AUTO-AVALIAÇÃO

Agrupamento de escolas / Escola Agrupamento de Escolas [REDACTED]
Código [REDACTED]
Direcção Regional de Educação DREN

Nome do avaliado [REDACTED]
Categoria Professora do Quadro de Nomeação Definitiva
Departamento curricular Departamento de Línguas Estrangeiras
NIF [REDACTED]

Período em avaliação 01/09/2007 a 31/08/2009

01	Como avalia o cumprimento do serviço lectivo e dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito?
<p>No início do ano lectivo, a nível da componente lectiva, foram-me atribuídas sete turmas (8ºB- um aluno-;8ºC; 8ºD; 9ºA; 9ºB; 9ºC; 9ºD; 9ºE)) num total de 154 alunos. A nível da componente não-lectiva, foi-me atribuída uma hora para acompanhamento de turmas (substituição) e duas horas para exercer o cargo de delegada de grupo. Fui assídua, tendo cumprido integralmente o serviço que me foi atribuído, como tal, avalio o cumprimento do serviço lectivo e do meu objectivo individual em Excelente.</p>	
02	Como avalia o seu trabalho no âmbito da preparação e organização das actividades lectivas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respectivos objectivos.
<p>Preparei e organizei as actividades lectivas, elaborando no início do ano lectivo as planificações com o meu Grupo Disciplinar, em Departamento e individualmente (para observação de cada uma das aulas assistidas), cujo objectivo principal era a melhor consecução dos objectivos primordiais dos alunos. Em quaisquer das circunstâncias tive sempre em atenção as especificidades de cada turma, tendo procedido à elaboração das respectivas adaptações curriculares para os alunos com um ritmo de aprendizagem diferente, bem como a utilização de estratégias para colmatar as dificuldades sentidas pelas diferentes turmas. Assim, procurei utilizar, a fim de motivar os alunos para a aprendizagem, uma grande variedade de recursos: quadro, manual adoptado e respectivo livro de exercícios, retroprojector, projector multimédia, leitor de CD, dicionários livros de histórias ... Com o objectivo de melhor envolver os alunos e encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem, no início do ano, foi-lhes entregue uma ficha informativa, contendo os critérios, parâmetros e pesos a utilizar na avaliação dos alunos. A partir do segundo período, com o objectivo de melhor sistematizar/organizar as diferentes actividades/temáticas abordadas em sala de aula colaborei activa e empenhadamente na construção da disciplina de inglês da Plataforma Moodle. Neste parâmetro auto-avalo-me em Muito Bom.</p>	
03	Como avalia a concretização das actividades lectivas e o cumprimento dos objectivos de aprendizagem dos seus alunos? Identifique as principais dificuldades e as estratégias que usou para as superar.
<p>Foram concretizadas todas as actividades previstas no Plano Anual de Actividades e cumpridos todos os objectivos propostos. Ao longo do ano fui fazendo a diagnose das dificuldades sentidas pelas turmas, colocando pontualmente ao seu dispor fichas de auto-regulação da aprendizagem ou simples comentários escritos sobre o modo como as aulas estavam a decorrer. Para superar essas dificuldades que se evidenciaram a nível da expressão oral e escrita (domínio de vocabulário e estruturas gramaticais elementares) socorri-me de algumas estratégias, atendendo sempre ao universo cultural dos alunos de cada turma: privilegiei a interacção verbal professor / aluno; pesquisa e tratamento de informação; participação/envolvimento em actividades (comemorações, concurso Supermatik...); elaboração de histórias (Trabalho de Projecto Storytellers); dramatização de textos; exposição de trabalhos; leitura de textos em prosa e poesia; observação de filmes; trabalho em pares (parcerias), trabalho em grupo e trabalho colaborativo (com outros alunos e turmas) ... Todas estas estratégias visaram o desenvolvimento das competências necessárias dos meus alunos. Tive sempre a preocupação de promover uma Pedagogia Centrada na Autonomia do Aluno, sendo-lhe conferido um papel activo no processo de ensino/ aprendizagem, bem como responsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem, daí a valorização do empenho, dedicação, interesse, método de estudo e trabalho. Muitas vezes, a heterogeneidade das turmas exigiu-me estratégias pedagógicas mais adequadas e específicas, de forma a permitir que os alunos com mais dificuldades na aprendizagem conseguissem acompanhar a restante turma. Foram, sempre que possível, criadas situações de aprendizagem individualizada, bem como fomentada a entajuda entre alunos na sala de aula, concretizada no trabalho em pares e grupo, permitindo uma troca enriquecedora de conhecimentos. Neste parâmetro auto-avalo-me em Muito Bom.</p>	
04	Como avalia a relação pedagógica que estabeleceu com os seus alunos e o conhecimento que tem de cada um deles?
<p>A relação pedagógica com os meus alunos foi pautada pela reciprocidade de responsabilidades e respeito (interiorização de regras de convivência social e cidadania) mantendo-me sempre atenta aos seus problemas, inquietações, interesses e motivações. Procurei que os alunos evidenciassem entusiasmo pelo trabalho desenvolvido, demonstrando autonomia na condução das diversas actividades. A participação dos alunos nas actividades extra-curriculares permitiu-me ter um conhecimento mais completo e profundo de cada aluno, para além do circunscrito à sala de aula. Por conseguinte, avalio a relação pedagógica com os alunos e o conhecimento que tenho sobre os mesmos em Excelente.</p>	
05	Como avalia o apoio que prestou à aprendizagem dos seus alunos?
<p>O apoio prestado aos alunos surtiu grande efeito, na medida em que se reflectiu no sucesso dos resultados obtidos. A envolvimento dos alunos nas múltiplas actividades, a utilização de recursos e estratégias diversificadas visaram o sucesso educativo geral. Procurei, ainda, manter uma relação escola/família, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem, informando os encarregados de educação, através da caderneta, acerca da postura dos seus educandos. O mesmo se verificou com a relação estabelecida com os directores de turma, no sentido de encontrar estratégias adequadas para alunos com problemas em questão. Neste parâmetro auto-avalo-me em Muito Bom.</p>	

06	Como avalia o trabalho que realizou no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos? Identifique sumariamente as instrumentos que utilizou para essa avaliação e os respectivos objectivos.
<p>Com o objectivo de dar consecução às políticas educativas definidas pelos órgãos pedagógicos da Escola, tive como referência os critérios gerais de avaliação do Agrupamento, bem como os critérios de avaliação definidos pelo meu departamento. Procedi à avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sumativa (levada a cabo no final de cada período).</p> <p>Como instrumentos utilizados destacam-se: testes (dois por período, excepto no terceiro); fichas de trabalho; fichas de auto e hetero-avaliação; questionários simples e observação directa (reflexões escritas). Estes instrumentos permitiram-me a recolha de informação de forma sistematizada e a melhor regulação das aprendizagens dos alunos, bem como contribuir para uma crescente autonomia por parte d</p> <p>Neste parâmetro auto-avalio-me em Excelente.</p>	
07	Identifique a evolução dos resultados escolares dos seus alunos. Avalie o seu contributo para a sua melhoria e o cumprimento dos objectivos individuais estabelecidos neste âmbito.
08	Como avalia a sua participação e o seu contributo para a definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar e o cumprimento dos seus objectivos individuais estabelecidos neste âmbito? Na sua apreciação identifique sumariamente as acções e iniciativas que desenvolveu.
09	Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma (designadamente, no 1.º ciclo, na supervisão das actividades de enriquecimento curricular)? Identifique as actividades que dinamizou e/ou em que participou.
<p>Particpei em todas as actividades previstas no PAA (Plano Anual de Actividades), no âmbito do Departamento de Línguas Estrangeiras. No âmbito do PAA participei na dinamização do concurso «Supertmatik» e integrei a Comissão da Semana Cultural.</p> <p>Particpei no projecto «Jornal escolar» e no projecto «Plataforma Moodle». Fui responsável pela dinamização do projecto «Storytellers», a nível do PCT (Plano Curricular de Turma) das turmas 8ºC e 8ºD.</p> <p>Particpei em todas as reuniões convocadas pelas diferentes estruturas de orientação educativa e órgãos de gestão. Particpei nas reuniões de conselho de turma, que visavam a avaliação e reformulação dos PCTs.</p> <p>Finalmente, na qualidade de delegada disciplinar, convoquei as reuniões inerentes às funções de coordenadora de grupo, durante as quais contribuí para a promoção de atitudes reflexivas, por parte das colegas e uniformização das práticas docentes.</p> <p>Neste parâmetro auto-avalio-me em Excelente.</p>	
10	Como avalia a sua participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o seu funcionamento?
<p>Nas diversas reuniões de departamento, nas quais participei sempre, colaborei na elaboração dos critérios de avaliação, definição de estratégias, planificação e avaliação de actividades, definição de estratégias e na implementação dos diferentes subprojectos existentes no departamento, nomeadamente Projecto de Formação Interna e PALE (Plano de Acção das Línguas Estrangeiras).</p> <p>Como desempenhei o cargo de delegada de grupo, convoquei reuniões de trabalho, para a elaboração de planificações, critérios de avaliação, actividades culturais... Manifestei sempre a minha total disponibilidade para auxiliar as colegas do meu grupo disciplinar na concretização das diferentes actividades; prestação de informações pertinentes; materiais de apoio para aulas de substituição, etc.</p> <p>Nos conselhos de turma, colaborei na definição de estratégias conjuntas para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades, a fim de conseguirem o esperado sucesso educativo. Desta forma, penso que participei activamente nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão, contribuindo para o seu funcionamento. Assim, auto-avalio-me em Excelente.</p>	
11	Como avalia o estado de actualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos e a sua capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação?
<p>Procuro manter-me em permanente actualização, no que respeita aos meus conhecimentos científicos e pedagógicos. Fui sempre assídua às diferentes sessões realizadas no âmbito do Plano de Formação Interna do Departamento de Línguas Estrangeiras. Nesta área auto-avalio-me em Excelente.</p> <p>Por outro lado, a Formação contínua que vou frequentando e as constantes pesquisas na Internet permitiu-me estar mais actualizada. Mobilizei a Plataforma Moodle, referente ao Inglês do 3º ciclo, onde coloco, constantemente, informações/divulgações de actividades das minhas turmas.</p> <p>Relativamente à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação auto-avalio-me em Muito Bom.</p>	
12	Refira as acções de formação contínua realizadas e a classificação nelas obtida e avalie o contributo de cada uma delas para o seu desempenho profissional
<p>Em 2009 frequentei a Acção de Formação «Estratégias de Aprendizagem da Língua Inglesa em Turmas Heterogéneas», promovida pelo SPZN, com o formador Tim Oswald, com a creditação final de 2 unidades de crédito (aguardando classificação final alusiva à mesma).</p>	
13	Identifique sumariamente as suas necessidades de formação e de desenvolvimento profissional
<p>As minhas necessidades de Formação estão nas diferentes áreas:</p> <p>*TIC(Power-Point, Excell, quadros interactivos...)</p> <p>*Alunos com Necessidades Educativas Especiais</p>	
14	Como avalia a relação que estabeleceu com a comunidade e o cumprimento dos seus objectivos individuais definidos neste âmbito?
<p>Ao longo do ano lectivo, estabeleci uma relação de respeito com todos os elementos da comunidade, participando de forma activa e empenhada na vida da escola. Considero, assim, que estabeleci uma relação interpessoal com a comunidade educativa, que avalio em Muito Bom.</p>	

15	<p>Este espaço destina-se a permitir aos coordenadores de departamento curricular e aos professores titulares com funções de avaliação fazer a auto-avaliação do exercício das funções de coordenação e/ou avaliação. Permite ainda a todos os docentes adicionar elementos complementares que considere relevantes para a sua auto-avaliação</p>
<p>Em 2006 realizei a Acção de Formação «Iniciar a Aprendizagem do Inglês», levada a cabo pelo Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo, com a formadora Mafalda Rego, tendo recebido a creditação final de 2,1 unidades de crédito.</p> <p>Em 2008 /2009 participei numa Sessão de Trabalho «O Professor e a Biblioteca» e em Acções de Formação de curta duração, no âmbito da Formação Interna de Departamento: «Portfólio do Aluno»; «Plataforma Moodle»; «Utilização do Quadro Interactivo», «O Processo de Co-Avaliação Docente» e «Quadros Interactivos». Estive ainda presente em algumas Sessões/Encontros do GT-PA (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia), na Universidade do Minho.</p> <p>A formação supracitada contribuiu, sem dúvida, para um melhor desempenho profissional.</p>	

O avaliado [REDACTED], em 09.07.2009

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Docente dos 2.º e 3.º Ciclos e do Ensino Secundário
Avaliação a efectuar pelo Coordenador de Departamento

Agrupamento de escolas / Escola Agrupamento de Escolas [REDACTED]
Código [REDACTED]
Direcção Regional de Educação DREN

Nome do avaliador [REDACTED]
Cargo Coordenadora de Departamento de Línguas Estrangeiras
NIF [REDACTED]

Nome do avaliado [REDACTED]
Categoria Professora do Quadro de Nomeação Definitiva
Departamento curricular de Línguas Estrangeiras
NIF [REDACTED]

Período em avaliação 01/09/2007 a 31/08/2009

A	Preparação e organização das actividades lectivas	Excelente 10
A.1	Correcção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas	Excelente
A.2	Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos	Excelente
A.3	Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	Excelente
A.4	Diversidade, adequação e correcção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	Excelente
B	Realização das actividades lectivas	Muito Bom 8
B.1	Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	Muito Bom
B.2	Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	Muito Bom
B.3	Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação	Muito Bom
B.4	Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	Muito Bom
C	Relação pedagógica com os alunos	Muito Bom 8
C.1	Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	Muito Bom
C.2	Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	Muito Bom
C.3	Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	Muito Bom
C.4	Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	Muito Bom
D	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Muito Bom 8
D.1	Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos	Muito Bom
D.2	Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas.	Muito Bom
D.3	Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento/Escola	Muito Bom
D.4	Promoção da auto-avaliação dos alunos	Muito Bom
Total [A , B , C , D]		Excelente 9

O avaliador [REDACTED]

, em 07/07/07

Pré-Observação de Aula

18 de Fevereiro 2009

O objectivo geral da aula observada será rever e praticar o uso da **Voz Passiva**. No ano lectivo anterior foi feita uma abordagem a este item do programa no terceiro período, tendo apenas explicado a transformação de frases (para a voz passiva) nos tempos mais simples: Present Simple e Simple Past. Trata-se de utilizar, então, todos os tempos verbais aprendidos até agora, os quais serão praticados ao longo de várias aulas.

A partir da sistematização da regra da voz passiva, os alunos deverão transformar frases em diferentes tempos: Present Simple; Past Simple; Present Continuous; Past Continuous; Future; Present Perfect e Present Perfect Continuous. O Past Perfect e o Past Perfect Continuous serão leccionados ainda em aulas posteriores, embora tenham sido integrados na tabela que vai ser fornecida aos alunos. Se verificar que os alunos fazem confusão na utilização de diversos tempos verbais, serão seleccionados os seguintes tempos: Present Simple; Present Continuous; Past Simple; Past Continuous e Future. Os restantes serão praticados em aulas posteriores.

Antecipo, no entanto, algumas dificuldades na transformação das frases, visto que os alunos com mais dificuldades poderão confundir estes tempos verbais, caso não tenham devidamente clarificada a formação de cada tempo verbal na voz activa. Ser-lhes-á então recomendada a prática de fichas gramaticais de revisão de tempos verbais, idênticas àquelas elaboradas em aulas anteriores e continuarei a dar-lhes um apoio mais individualizado na sala de aula. Traduzirei também para português as regras e explicações, sempre que tal seja necessário para a compreensão desta matéria.

A aula iniciar-se-á com uma revisão da matéria leccionada em aulas anteriores sobre a temática «Self-Esteem e Bullying» seguida do relato de uma situação ocorrida na escola que poderia ser real. Utilizarei uma linguagem muito simples, para que todos os alunos compreendam o conteúdo da história. Seguidamente, serão projectadas duas frases e os alunos reflectirão sobre a diferença entre as duas: «The boy pushed the girl against the wall/ The girl was pushed against the wall (by the boy) ». Após os alunos chegarem a diferentes conclusões serão explicitadas as diferenças entre as duas frases, bem como a sistematização da regra (How do we make the Passive?), que os alunos registarão no caderno. Visualizar-se-á também um quadro com o verbo To Be em vários tempos verbais. Serão distribuídas fotocópias aos alunos com o referido quadro.

Passar-se-á finalmente à elaboração, em pares, de uma ficha de trabalho, sendo pedido aos alunos que reescrevam as frases na voz passiva. É feita a correcção por alunos com mais dificuldades.

Pedirei a um aluno para ler um email enviado para uma amiga, o qual relata uma visita à cidade de Lisboa. Após testada a compreensão do texto (algumas questões orais) os alunos sublinharão as frases na voz passiva e convertê-las-ão para a voz activa. Proceder-se-á à correcção.

Para trabalho de casa, será entregue uma ficha com dois títulos de notícias, tendo os alunos de elaborá-las, utilizando algumas frases na voz passiva. Essas notícias deverão ser muito curtas, pois o objectivo do exercício é verificar se os alunos são capazes de formular frases na voz passiva, em concordância com os diferentes tempos verbais leccionados até aqui.

A Professora,



Pré-Observação de Aula

4 de Maio de 2009

O objectivo geral da aula observada será rever matérias anteriores, como forma de preparação para o teste a realizar na próxima semana. A turma a observar será o 9^o ■

A aula incidirá sobre a obra de leitura extensiva “Kidnapped” (by Robert Louis Stevenson). Ao longo de aulas anteriores foram visualizadas algumas partes do filme baseado na obra. Verifiquei que, não havendo legendas, os alunos com mais dificuldades não entenderam as diversas situações comunicativas, embora tenham apreendido a ideia global pela leitura prévia da obra.

Pretendo iniciar esta aula fazendo um resumo de parte da obra lida até agora, visualizando os alunos mais uma pequena parte do filme. Seguir-se-á a leitura dessa parte da obra e explicitação do vocabulário em português, caso constate que os alunos não sabem o seu significado.

Seguidamente, procederão à resposta por escrito (em pares) a algumas questões de interpretação, cuja correcção será feita no quadro pelos alunos com mais dificuldades. Os alunos localizarão também no texto sinónimos de palavras/expressões dadas.

Na segunda parte da aula, proceder-se-á à revisão dos tempos verbais leccionados em aulas anteriores: *Past Perfect* e *Past Perfect Continuous*. Os exercícios serão elaborados e posteriormente corrigidos.

No momento final da aula, será pedido a cada aluno que manifeste, por escrito, a sua preferência relativamente à parte da obra que mais gostou, justificando a sua escolha. Trata-se de preparar os alunos para a composição do teste. Seguir-se-á, finalmente, uma breve avaliação da aula, sendo entregue aos alunos uma ficha para preenchimento.

Antecipo, no entanto, algumas dificuldades, principalmente no que respeita à elaboração de respostas completas e bem estruturadas, da parte

dos alunos com mais dificuldades, pois é no domínio de estruturas gramaticais e vocabulário onde têm demonstrado maior dificuldade, daí o trabalho ser realizado em parceria com outros alunos.

No momento final da aula pretendo Investir no processo de regulação das aprendizagens dos alunos (auto-regulação), adoptando uma estratégia de avaliação formativa da aula (feita apenas por uma amostra de alunos) relativamente a conteúdos, estratégias, método, materiais...

A ficha final de avaliação da aula tem em vista diagnosticar as principais dificuldades sentidas, corrigindo aspectos que necessitam de ser melhorados, tendo em consideração as sugestões dos alunos.

A Professora,



PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULA

(23 de Março)

A aula observada teve lugar no dia vinte de Março. Decorreu com normalidade, tendo-se cumpridos os objectivos inicialmente estabelecidos. Os conteúdos foram claramente explicitados, o que se constatou pela elaboração da ficha de trabalho, a qual foi realizada sem grandes dúvidas, tendo-se os alunos socorrido da lista de verbos e da tabela sobre a Voz passiva, fornecida inicialmente em aula.

A aula foi participada pela maioria dos alunos, embora houvesse um pequeno número que só participou quando solicitado, sentindo-se provavelmente pouco à vontade, pois tratava-se de uma matéria nova, com a presença de um elemento novo na sala de aula, receando errar.

Senti-me à vontade, sem nervosismo, tendo demonstrado segurança e transmitindo aos alunos boa disposição, para que não se inibissem na presença da Coordenadora de Departamento. Os alunos disseram-me no final que tinham entendido bem esta matéria e que “até era fácil...”. Tive a preocupação de explicitar paralelamente as regras em português, o que terá tornado claras as explicações, muito semelhante ao que já haviam aprendido na disciplina de Língua Portuguesa.

A parte final da aula constou da elaboração de duas notícias, alusivas aos títulos das mesmas. Nesta fase, os alunos pediram mais a minha colaboração, não curiosamente para lhes indicar o Simple Past dos verbos a utilizar, mas para lhes traduzir alguns vocábulos para Inglês. Procurei que os alunos substituíssem as palavras por outras, cujo significado fosse idêntico e que fossem do seu conhecimento. Foram, então, elaboradas notícias simples, de fácil compreensão, havendo um número muito reduzido de alunos, cujo texto apresentou alguns erros ortográficos e estruturais. Este exercício teve em vista, tal como outros já feitos em aula, aumentar e melhorar o vocabulário dos alunos, bem como demonstrar a compreensão da construção de frases na Voz Passiva, através da construção de, pelo menos uma frase, em cada notícia.

Gostei também da ajuda que a coordenadora prestou ao aluno, que se encontrava ao seu lado, pois este, para além de pouco participativo trabalha pouco em aula. Fiquei agradavelmente surpreendida com a sua postura na aula assistida.

Lamentavelmente, por volta das 12 horas, saíram dois alunos para acompanhar a directora de turma, a fim de participarem numa actividade do PCT. Curiosamente são dois bons alunos, muito participativos e colaboram bastante nos trabalhos em pare e em grupo, prestando também ajuda, quando necessário aos colegas.

Em conclusão, a aula correu bem, embora nas próximas aula continue a estar atenta a algumas dificuldades que possam surgir. Se tal acontecer, fornecerei mais fichas de trabalho, para casa ou em aula; prestarei um apoio mais individualizado aos alunos que dele necessitem para que continuem a ter presentes os diferentes tempos verbais, sem os confundirem.

A professora,

A black rectangular redaction box covering the signature of the teacher.

PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULA**(11 de Maio)**

A aula decorreu com normalidade, tendo-se cumpridos os objectivos inicialmente estabelecidos. Tratou-se de uma aula de preparação para o teste a realizar na próxima sexta-feira. Daí que esta aula tenha incidido especialmente nos conteúdos da short-story analisada ao longo das aulas. Todas as actividades desenvolvidas foram direccionadas para a estrutura do teste a realizar.

Aquando a visualização de dois episódios do filme (baseado na obra “Kidnapped”) o som do mesmo foi pouco audível, o que dificultou a sua compreensão. No entanto, e dado o contacto anterior dos alunos com a história, a maioria apreendeu a ideia geral com relativa facilidade.

Notei que os alunos com mais dificuldades se inibiram um pouco de participar, o que se deveu, na minha opinião, ao facto de terem de mobilizar conhecimentos prévios relativos ao conteúdo da história, acrescido da possível falta de preparação da parte da obra, recomendada para trabalho de casa.

Solicitei constantemente os alunos mais inibidos a participar, tendo sentido que o fizeram com alguma dificuldade. Contrariamente a este momento, no trabalho em pares, para responder às questões propostas e resolver a ficha gramatical, os alunos mais fracos colaboraram satisfatoriamente, tendo solicitado a minha ajuda, sempre que precisaram, colocando dúvidas bastante pertinentes.

No momento final da aula, uma amostra de alunos preencheu uma ficha, tendo em vista a Avaliação/Regulação do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados foram bastante satisfatórios, tendo os alunos revelado compreensão dos conteúdos da aula, sugerindo apenas e unanimemente a realização de mais actividades lúdicas (jogos, enigmas, etc.), para as quais se sentem mais motivados e interessados.

A professora,



Reflexão crítica sobre a 1.^a observação de aula | 2008/09

Dia 20 de Março observei a aula da professora [REDACTED] à turma [REDACTED] do 9.º ano de escolaridade. Sobre a aula cumpre-me registar os seguintes aspectos facilitadores do processo E/A:

- Houve a preocupação de se realizar uma **motivação prévia** à aula (*brainstorming*);
- Sobrevalorizou-se a **comunicação em língua inglesa** sem que se deixasse de recorrer à língua materna em caso de manifesta necessidade para melhor compreensão da matéria;
- Verificou-se uma preocupação em **envolver todos os alunos no E/A**;
- Os **materiais realizados** pareceram-me atractivos, convenientes e facilitadores do E/A;
- Houve a preocupação em realizar um **apoio individualizado aos alunos**;
- A docente diversificou as **estratégias (de forma dinâmica, adequada e de acordo com a planificação)** recorrendo ao uso das TIC;
- O **relacionamento interpessoal** entre P-A / A-P e A-A foi revelador de um bom clima de trabalho;
- A docente adoptou sempre uma **postura** correcta tendo-se demonstrado atenta a todos os alunos, tentando “atrair” a atenção dos mesmos e sendo, contudo, exigente quanto à postura dos alunos;
- Valorizou-se a **avaliação** contínua do processo E/A (a avaliação foi sobretudo oral havendo sempre a preocupação de dar *feedback* necessário à participação/intervenção dos alunos);
- A **planificação** foi devidamente cumprida e as diferentes estratégias foram eficazes. Pareceu-me uma aula bem estruturada e, no final, os **objectivos** foram alcançados.

Aspectos a melhorar:

- Na planificação da aula, considerar elementos do PCT;
- Aquando da projecção das respostas corrigidas:
 - a) Mostrar uma a uma (ocultando as restantes) – a fim de evitar excesso de informação em simultâneo;
 - b) Optar por mostrar (pelo menos) as primeiras questões corrigidas mais cedo – no sentido de permitir que os alunos com maiores dificuldades possam compreender mais cedo (e melhor) a matéria.
- Dar oportunidade a mais alunos de treinar a leitura (uma vez que o tempo não escasseou).

SUGESTÕES:

Investir no processo de **regulação das aprendizagens dos alunos** (auto-regulação). Adoptar uma **estratégia de avaliação formativa da aula feita pelos alunos** (conteúdos, estratégias, método, materiais...) antes da mesma finalizar.

[REDACTED] 23 de Março de 2009.

A Coordenadora do DLE

[REDACTED]

Comentário [APB1]: Por exemplo, colocar algumas questões relacionadas com diferentes aspectos da aula às quais apenas uma amostra de alunos responderia no final da aula.

Reflexão crítica sobre a 2.^a observação de aula | 2008/09

Dia 8 de Maio, fiz a segunda observação de aula. A turma escolhida foi a mesma e a aula decorreu durante um bloco de aulas. Nesta aula, optei por ter uma postura apenas observadora (na primeira aula, optei por uma postura mais colaborativa – sentei-me junto a um aluno com maiores dificuldades de aprendizagem e, por vezes, orientei-o nas tarefas a executar). Pretendia **comparar os resultados destas duas posturas face ao processo de supervisão em situação de sala de aula**. Concluí que o papel de observadora/avaliadora do decurso da aula é melhor desempenhado adoptando a segunda postura uma vez que me permite uma maior atenção.

Aspectos facilitadores do processo: O plano de aula estava bem estruturado e houve a preocupação de inserir na planificação aspectos facilitadores da consecução do Projecto Curricular de Turma (PCT). Houve preocupação em diversificar as estratégias de E/A recorrendo às TIC. Sempre que possível a professora deu apoio individualizado aos alunos e adoptou estratégia de apoio entre alunos. Foi reforçada a participação dos alunos com maiores dificuldades e valorizou-se os aspectos da comunicação oral e o esforço dos alunos nesse sentido. A docente adoptou uma postura atenta, expressiva, dinâmica e de diálogo com os alunos sobre diferentes pontos de vista. Houve preocupação com a regulação do processo de E/A.

Aspectos a melhorar: Investir em aspectos relacionados com a transparência em torno das actividades a realizarⁱ.

Sugestões: Uma vez que o número de alunos da turma é elevado e o ritmo de aprendizagem é muito heterogéneo, sugere-se que a tutoria entre alunos seja um recurso a utilizar também, quando os alunos com mais facilidade de aprendizagem terminam as tarefas propostas muito antes dos restantes. Pelas razões anteriormente apontadas, sugiro também a implementação de estratégias de E/A diferenciadas por grupos de alunos em que os mesmos teriam maior responsabilização pelas suas aprendizagensⁱⁱ.

Conclusão: Em termos gerais, considero que a aula foi bem conseguida e que a professora teve um desempenho muito bom.

ⁱ Explicitar aos alunos os objectivos das diferentes actividades/tarefas propostas e levá-los a reflectir sobre os mesmos.

ⁱⁱ Os alunos poderiam escolher as actividades a realizar em função das suas necessidades e interesses.

Diário de bordo – Coordenação de Departamento | 2008/09

(...)

Nesse mesmo dia, reuni com a mesma docente mas formalmente para preparar a aula observada. Tratou-se do encontro prévio à observação de aulas. Foi realizada a caracterização da turma, foram estabelecidos os objectivos da aula, os conteúdos e as modalidades de avaliação a aplicar. A docente avaliada reflectiu sobre os diferentes paços da aula, as aprendizagens a realizar pelos alunos, as dificuldades previstas e as diferentes formas de as ultrapassar. Foram analisados alguns textos sobre a temática da *Supervisão* e foi disponibilizada bibliografia neste âmbito. Sobre este assunto (ADD), elaborarei um “dossier específico”. A docente a avaliar demonstrou vontade em convidar o presidente da escola para assistir à aula.

(...), excerto do diário de bordo de coordenação de departamento, 18 de Fevereiro de 2009.

Processo ADD**GRELHA DOS OBJECTIVOS INDIVIDUAIS DO PROFESSOR**

Professor(a): _____

Departamento Curricular/Conselho de Docentes: Línguas Estrangeiras

Período de avaliação: 2008/09

Avaliador(a): Presidente do Conselho Executivo

1.º Prestação de apoio à aprendizagem dos alunos:

- Diversificar as estratégias de apoio aos alunos dentro e fora da sala de aula através da metodologia de trabalho *e.learning*;
- Recorrer a adaptações, **diversificando as metodologias** de ensino tais como uma aprendizagem de tipo cooperativo, tendo em conta o perfil da turma (estilos de aprendizagem, potencialidades e fragilidades, interesses);
- Conceber, monitorar e avaliar os **planos de recuperação/acompanhamento** (em caso de necessidade);
- Cumprir a planificação executada no início do ano;
- Cumprir as emanações do Conselho Pedagógico relativamente à avaliação dos alunos;
- Promover a sequencialidade e interdisciplinaridade das aprendizagens.

2º - Participação na vida da Escola:

- Contribuir para o desempenho profissional dos professores do departamento de LE que vise a excelência;
- Participar na elaboração do **projecto de formação do agrupamento**;
- Colaborar com os órgãos de gestão e administração na prossecução das políticas educativas;
- Participar de forma **pró-activa** nas diferentes actividades desenvolvidas no âmbito das estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão:
 - a) Promover a articulação interdepartamental e intradepartamental;
 - b) Promover a articulação interciclos;
 - c) Participar nas actividades de avaliação da escola, reflectir sobre os seus problemas e apresentar soluções para a sua resolução.

3º - Relação com a comunidade:

- Manter um **bom relacionamento** interpessoal com a comunidade educativa;
- **Desenvolver e participar** em acções que envolvam a comunidade educativa.

4º - Formação Contínua:

- Participar em acções de formação contínua que visem um melhor desempenho profissional, nomeadamente na **área da supervisão educativa e da pedagogia para a autonomia**.

5º - Participação e Dinamização de Projectos:

- Participar activamente em **todas as actividades propostas pelo departamento de LE para o PAA (no âmbito dos CT)** bem como nas seguintes actividades extracurriculares:
 - a) Concurso *superImatik – Inglês*;
 - b) Colaboração na ocupação dos alunos durante o período de interrupção lectiva (1.º período);
 - c) Participação em visitas de estudo;
 - e) Construção e actualização permanente da Plataforma *moodle*.

6º - Cumprimento do serviço lectivo e não lectivo:

- **Cumprir 100% do serviço lectivo e não lectivo.**

Concordo, data ____/____/____

O Avaliado(a)

O Avaliador(a)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Acordo de Cooperação

Sónia Estela Pinto Monteiro, aluna do curso de Doutoramento em Ciências da Educação – especialidade em Supervisão Pedagógica, promovido pelo Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Doutora Maria Alfredo Moreira estabelece protocolo de cooperação com o(a) Director(a) da Escola/ Agrupamento _____.

Com a assinatura deste protocolo a investigadora fica autorizada a:

- entrevistar o coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas;
- implementar um questionário sobre “o papel do supervisor pedagógico do Departamento de Línguas e Literaturas” a ser preenchido por todos os professores do Departamento de Línguas e Literaturas;
- aceder a todos os instrumentos e documentos que auxiliaram o processo superviso/avaliativo que a escola se disponibilize a fornecer.

A investigadora compromete-se a utilizar as informações recolhidas exclusivamente para fins de investigação, bem como a elaborar um protocolo ético de investigação com cada um dos professores colaborantes no estudo, no qual fique estipulado todos os procedimentos éticos face à recolha de dados a ter em conta ao longo da investigação. Assegura ainda que a confidencialidade das informações prestadas será rigorosamente mantida.

A investigadora: _____

O(a) director(a): _____

_____, ____ de _____ de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Protocolo Ético de Investigação

O presente estudo desenvolve-se no contexto de um programa de Doutoramento em Supervisão Pedagógica promovido pelo Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Doutora Maria Alfredo Moreira.

A investigação levada a cabo incide sobre o papel do coordenador de Departamento de Línguas e Literaturas, na qualidade de supervisor pedagógico, face ao processo de avaliação do desempenho docente e ao desenvolvimento profissional.

Através deste estudo almeja-se compreender que representações os professores têm do papel do coordenador de departamento, nomeadamente no âmbito do processo de avaliação do desempenho; analisar teorias e práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho; caracterizar o impacto da acção supervisiva do coordenador de Departamento de Línguas e Literaturas no desempenho e desenvolvimento profissional do professor avaliado; e, por último, caracterizar o processo de avaliação docente de professores de línguas-culturas.

Atendendo aos objectivos traçados, este projecto de investigação incidirá, sobretudo, nas representações e percepções dos professores colaborantes, sendo que a metodologia adoptada será iminentemente qualitativa e incluirá as seguintes fases de recolha de dados:

- Entrevista ao coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas;
- Inquérito por questionário a todos os professores do Departamento de Línguas e Literaturas;
- Análise de todos os documentos disponibilizados pelo coordenador do Departamento de Línguas e Literaturas que auxiliaram o processo supervisivo/ avaliativo (Portefólios, actas, diários, registos de observação de aulas, etc.)

Face ao exposto, este documento visa estabelecer as condições sob as quais se desenvolverá a participação dos professores colaborantes no projecto de investigação. Assim,

com a assinatura do presente protocolo, ficará a doutoranda autorizada a utilizar, *exclusivamente para fins de investigação*, todas as informações prestadas pelos professores colaboradores que se afigurem pertinentes no contexto do referido projecto.

Serão salvaguardadas as seguintes condições aos participantes na investigação:

- A participação dos professores colaboradores é voluntária, tendo os mesmos a total liberdade de recusarem responder a questões que lhes sejam apresentadas.
- Os locais e tempo da recolha de dados serão acordados entre a doutoranda e os participantes na investigação.
- As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas *verbatim*, podendo os entrevistados, se assim o entenderem, solicitar uma cópia das gravações realizadas.
- Após a realização das entrevistas, o(a) entrevistado(a) poderá solicitar uma transcrição completa da mesma, podendo propor a adição, a rectificação ou a exclusão de algumas das informações prestadas.
- Todos os dados serão recolhidos em função da disponibilidade de cada professor colaborante, a fim de não colidir com as suas actividades profissionais.
- Os dados recolhidos poderão ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos.
- O carácter confidencial das informações prestadas pelos professores colaboradores será mantido, sendo o seu anonimato, salvaguardado através do recurso a pseudónimos.

Ao assinarem este protocolo, investigadora e professor colaborante concordam com as condições nele referidas. Caso subsistam dúvidas, poderão contactar a doutoranda através do correio electrónico, para o endereço de e-mail: epmonteiro@gmail.com.

Braga, _____ de _____ de 2010.

A investigadora,

O(a) professor(a) participante
